



**Alice Gomes
Fernandes de Matos**

**Representações sobre o contexto linguístico cabo-
verdiano**



**Alice Gomes
Fernandes de Matos**

**Representações sobre o contexto linguístico cabo-
verdiano**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica de Línguas – Especialidade Português Língua Não Materna, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Profª Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã, Professora Associada do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

vogais

Profª Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro (Orientadora)

Profª Doutora Teresa Margarida Loureiro Cardoso, Professora Auxiliar Convidada da Universidade Aberta

Profª Doutora Ana Maria Rosa de Oliveira Henriques Oliveira, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu (Arguente)

agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Isabel Andrade, a quem devo o quanto aprendi ao longo da realização deste trabalho, pela dedicação, empatia, rigor e compreensão

Às minhas colegas e aos meus colegas do Departamento de Línguas Cabo-verdiana e Portuguesa, especialmente àqueles que partilharam comigo as suas narrativas de vida, a sua experiência e o seu conhecimento.

Ao Mário, meu interlocutor de todas as horas

À Professora Helena Ançã, pelo encorajamento

palavras-chave

Representações sociais, bilinguismo, contacto de línguas,.

resumo

A oficialização da língua cabo-verdiana implica mudanças profundas na configuração do contexto linguístico nacional, que demandam a produção de um conhecimento fundamentado da problemática linguística nacional assim como a criação de condições objectivas e subjectivas para a implementação das iniciativas que dêem corpo àquela medida de política. Dado o papel que a classe docente desempenha nesse processo, torna-se imprescindível conhecer o que pensam sobre esta problemática. Este trabalho define-se como um estudo de caso sobre as representações de um grupo de docentes do ISE, da área das Línguas Portuguesa e Cabo-verdiana, sobre o contexto linguístico nacional. De natureza essencialmente exploratória, o estudo mostra a necessidade de aprofundar o conhecimento existente sobre esta temática, e de implementar medidas a vários níveis, nomeadamente a nível curricular e da formação docente, para a efectivação do bilinguismo em Cabo Verde, visando uma intervenção fundamentada, na perspectiva de um desenvolvimento humano e social consequente.

keywords

Social representations, bilingualism, languages in contact .

abstract

The official recognition of Cape Verdean language implies great changes in the configuration of the linguistic context of Cape Verde. These changes require a deep study of the national language, as well as an effort generating the essential conditions for Cape Verdean creole to become effectively the official language of the country.

Teachers play an important role in this context. Therefore it is important to identify their conceptions about this political measure.

The study here presented concerns the analysis of the conceptions of a group of teachers of the ISE, teaching Portuguese and Cape Verdean language, about the national linguistic context. It is a case study of exploratory nature.

It revealed that it is important to further study this subject and to take measures, namely concerning the definition of the national curriculum and teacher training, in order to promote a well-founded intervention, leading to development both at individual and social level.



Índice

Introdução.....	5
 Capítulo I - Representações sociais, uma tentativa de clarificação conceptual	
Introdução.....	5
1.1 As representações: uma construção individual de cariz social	20
1.2 As representações: uma face constitutiva e uma face constituinte	23
1.3 Emergências das representações sociais	25
1.4 A estrutura da representação social: a teoria do núcleo central	27
1.5 Evolução e transformação das representações sociais	29
1.6 Funções das representações sociais.....	31
1.7 Representações e apropriação das línguas	32
 Capítulo II – Bilinguismo, diglossia e consciência linguística	
Introdução.....	41
2.1 Bilinguismo: um conceito a desbravar	42
2.2 Bilinguismo e proficiência linguística.....	43
2.3 Bilinguismo e idade de aquisição.....	49
2.4 Bilinguismo e uso das línguas	51
2.5 Bilinguismo e Didáctica das Línguas	56
2. 6 Representações sobre o bilinguismo	59
2.7 Bilinguismo e diglossia.....	60
2.8 Consciência linguística	66
2.8.1 Consciência linguística e contacto de línguas.....	72
 Capítulo III – Enquadramento metodológico	
Introdução.....	75
3.1 Por uma abordagem qualitativa de cariz etnográfica.....	77



3.2 Um estudo de caso incorporado.....	86
3.3 A recolha de dados: acesso às representações	91
3.3.1 Fontes e procedimentos.....	100
3.3.1.1 Inquérito por questionário	102
3.3.1.2 As entrevistas.....	104
3.3.1.3 Recolha de documentos.....	111

Capítulo IV – Análise dos dados

Introdução.....	113
4.1 A estratégia analítica geral	113
4.2 Por um modelo interactivo de análise.....	116
4.3 Caracterização do contexto: o contexto linguístico.....	118
4.3.1 O caso de estudo: o Instituto Superior de Educação.....	121
4.4 Espaços e relações	128
4.5 Os sujeitos: caracterização	139
4.6 Os sujeitos e as línguas.....	142
4.6.1 Os sujeitos e a língua materna	142
4.6.2 Os sujeitos e as línguas não-maternas.....	144
4.6.3 Competências linguísticas dos sujeitos	146
4.6.4 Os sujeitos e o bilinguismo	150
4.6.5 Retratos	158
4.7 Ensino e Formação.....	171
4.7.1 A alfabetização e as línguas	171
4.7.2 Discursos sobre as práticas.....	178

Capítulo V - Reflexões finais.....	189
---	------------

Bibliografia	199
---------------------------	------------



Lista de anexos

Anexo 1 – Boletim Oficial nº 46, 1ª série, de 14 de Novembro de 2005

Anexo 2 - Questionário – biografia linguística

Anexo 3 – Guião da entrevista

Anexo 4 – Questionários preenchidos pelos sujeitos

Anexo 5 – Sistematização dos dados biográficos dos sujeitos

Anexo 6 – Sistematização dos dados linguísticos dos sujeitos

Anexo 7 – Entrevistas transcritas e editadas

Anexo 8 - Sistematização e categorização dos dados



Introdução

Il importe de prendre en compte les représentations sociales diversifiées auxquelles donnent lieu les langues et de mettre en rapport ces représentations avec les fonctions et rôles que ces langues peuvent remplir dans la compétence plurilingue d'un individu ou le fonctionnement multilingue d'un groupe social (Coste, 2001: 9).

O contexto sociolinguístico cabo-verdiano, caracterizado pela coexistência de duas línguas em contacto, a língua cabo-verdiana (LCV), língua materna da esmagadora maioria da população cabo-verdiana, e a língua portuguesa (LP), língua oficial, cedo demandou a necessidade de implementação de medidas de política linguística que correspondessem à expectativa da sociedade quanto ao lugar da língua cabo-verdiana no contexto nacional e, conseqüentemente, no contexto particular do ensino e da formação. Com efeito, a LP, com o estatuto de língua oficial desde os primórdios da independência de Cabo Verde, na década de 70, era (e continua a ser) o instrumento formal (privilegiado) de comunicação, na esfera da administração, no ensino e nas relações com o exterior. A LCV, língua nacional, é quase sempre a primeira língua dos cabo-verdianos, adquirida no seio da família e veículo de expressão da identidade cultural.

Com a aprovação da estratégia de promoção e valorização da língua cabo-verdiana, através da Resolução nº 48/2005 de 14 de Novembro (ANEXO 1), ficou mais complexo o quadro linguístico nacional, por razões várias: porque coloca a ênfase na necessidade de definição clara e inequívoca dos meios de operacionalização do conteúdo daquela medida de política linguística; porque faz apelo a uma planificação linguística devidamente pensada, técnica e cientificamente adequada, de modo a que os resultados expressos de construção de um país efectivamente bilingue

sejam definitivamente alcançados; tal complexidade revela-se, ainda, porque a referida mudança operada em termos formais, a nível macro, desencadeia novas formas de pensar a língua, as línguas em presença e a relação entre elas; a produção e a circulação de opiniões diversas e controversas, no seio da sociedade em geral, mas também no seio de grupos profissionais específicos, como é o caso dos professores e dos formadores de professores; a motivação de outras práticas, novas abordagens de ensino e de aprendizagem da(s) língua(s) em contacto.

Assim, no quadro da operacionalização daquela medida de política linguística, abre-se uma outra linha de trabalho, uma condicionante de natureza subjectiva, visando cobrir uma lacuna importante no conhecimento actual sobre a realidade sociolinguística cabo-verdiana: saber o que pensam os cabo-verdianos sobre a sua língua nacional; como a entendem na sua relação com a língua portuguesa; como encaram a situação de contacto das duas línguas, nas suas implicações ao nível do ensino e da formação; como percebem a presença de uma e outra, na sua relação de complementaridade e de coabitação.

Referimo-nos, neste texto, às representações que os sujeitos têm do contexto linguístico cabo-verdiano, representações essas moldadas pela natureza da consciência linguística que detêm de uma e outra das línguas em presença e que se revelam na interacção que mantêm entre si e ou com os outros, em ambientes diversos. Com efeito, através da interacção, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião formulam acerca de determinado facto ou objecto, que expectativas desenvolvem a respeito de uma medida, decisão ou acontecimento. Essas mensagens, mediadas pela linguagem, são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem. Falamos das representações sociais (RS) enquanto elementos simbólicos que os homens expressam pela linguagem. Elas estão presentes nos discursos de todos

nós, circulam nas nossas palavras e nos nossos gestos, são veiculadas nas mensagens e imagens dos *media*, estão cristalizadas nas nossas condutas. Na interacção, os outros passam a compreender melhor e nós interiorizamos também melhor, a representação de um fenómeno, que habita em nós sob a forma de conhecimento indirecto. Através da comunicação, não apenas as informações são transmitidas, as convenções e os hábitos do grupo são confirmados, mas cada um adquire uma determinada competência sobre o objecto em discussão. De acordo com Jodelet, as representações

forment système et donnent lieu à des « théories » spontanées, versions de la réalité qu’incarnent des images ou que condensent des mots, les uns et les autres chargés de significations – il s’agit là des états qu’appréhende l’étude scientifique des représentations sociales (1989: 35).

No campo da Didáctica das Línguas, do mesmo modo que no da Psicologia Social, o conceito de *representação* vem ganhando espaço próprio. No pressuposto de que as representações constroem-se a partir de conhecimentos e vivências anteriores, as situações de pluralidade linguística parecem constituir um espaço de eleição para a análise do modo como os sujeitos percebem o contacto com outras línguas e representam tal pluralidade,

On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d’autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu’ils développent et mettent en oeuvre pour les apprendre et les utiliser (Castelloti & Moore, 2002: 7).

A pertinência de estudos sobre as representações em contextos educativos tem sido sublinhada por diversos autores (Andrade *et al*, 2006; Araújo e Sá & Pinto, 2007) que concluíram que, devido ao papel que desempenham as imagens/representações (relativas às línguas e ao seu processo de ensino/aprendizagem, às culturas, aos falantes, à comunicação plurilingue e à diversidade linguística e cultural), o seu

diagnóstico e análise nas comunidades escolares parecem indispensáveis no quadro da promoção de novas práticas educativas, visando um novo sentido ao estudo das línguas e das culturas e uma contribuição importante para a educação para a cidadania.

Enquanto objecto de investigação, as representações sobre o contexto linguístico cabo-verdiano reúnem as principais condições referidas por Seca (2002 :46) a ter em conta na problematização do estudo: a sua complexidade ou “*polymorphie*”, “*il faut que ce à quoi elle (RS) se rapporte soit une classe de phénomènes, d’ événements ou d’ idées, définie de différentes façons par les acteurs et les groupes*”; o seu interesse e valor para a comunidade, « *L’objet des RS doit, de plus, renvoyer à un enjeu public, source de divergences ou de questionnements sur son identité, son influence ou son statut chez les acteurs de la vie sociale* »; a compreensão da configuração dos grupos que geram as RS, no sentido em que se constituem de pessoas que perseguem objectivos comuns e procuram mecanismos de os atingir, de acordo com Castelloti & Moore (2002: 46).

O presente estudo focaliza-se sobre as representações que formadores de formadores de língua portuguesa têm sobre a situação de contacto linguístico em Cabo Verde e sobre as suas implicações na formação de professores de português. Buscamos respostas para as seguintes questões: i) Quais as representações que formadores de língua portuguesa têm da situação de contacto linguístico cabo-verdiano e de cada uma das línguas em presença? ii) Como e em que medida tais representações se reflectem na sua prática de formadores de professores de língua portuguesa?

O estudo visa atingir os seguintes objectivos:

- Analisar como formadores de professores do Instituto Superior de Educação (ISE), em Cabo Verde, representam a situação de contacto

entre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa no contexto linguístico cabo-verdiano;

- Explicar como aqueles sujeitos avaliam tal situação em termos do processo de formação para o ensino da língua portuguesa.

No sentido de darmos cumprimento aos objectivos atrás definidos, interessará reflectir sobre a relação entre RS e desenvolvimento da consciência (meta)linguística, uma vez que o objecto de discussão é a língua materna, a língua não materna e o contexto que as enforma. De facto, julgamos que uma das formas de compreender as representações sobre línguas e contextos linguísticos é conhecendo a consciência meta/etno e sociolingüística dos sujeitos sobre as línguas em contacto, isto porque, segundo Franco (2004), existe uma relação entre RS, ideologia e desenvolvimento da consciência, de um modo geral. Particularizando, entendida na sua acepção mais comum, a consciência linguística traduz o conhecimento que o sujeito tem da língua e a capacidade para sobre ela verbalizar e reflectir. Essa consciência é constitutiva dos sujeitos, sendo reconhecível em qualquer idade, com níveis de desenvolvimento diferenciado, dependendo do grau de instrução do sujeito e dos contextos linguísticos, com destaque para os contextos de contacto de línguas, segundo alguns autores, como os mais propícios à emergência e desenvolvimento dessa consciência.

A consciência (meta)linguística assim como a consciência sociolingüística e etnolingüística dependem da experiência de vida das próprias pessoas, pelo que o conhecimento da biografia linguística dos sujeitos, da relação que têm vindo a construir com as línguas em foco, no quadro das suas histórias de vida, parece da maior pertinência. É importante estudar como a estrutura da consciência do homem se transforma com a estrutura da sua actividade. Com efeito, a actividade humana é o fulcro orientador da formação da consciência e não se esgota no fazer por fazer, mas encaminha o indivíduo a reconhecer-se em seu

produto (Franco, 2004). E, nesta linha de ideias, estando a operar num contexto de formação em que os sujeitos mobilizados detêm uma preparação linguística, didáctica e pedagógica especializada, procuraremos saber se, como e em que medida a formação (geral e específica) que os professores receberam contribuiu e tem contribuído para desenvolver e/ou transformar a sua consciência sobre as línguas em contacto e, conseqüentemente, mudar as representações que tinham das mesmas. Assim, acreditamos que o facto de exercerem a profissão de formadores de professores da língua cabo-verdiana e da portuguesa, pode contribuir para o desenvolvimento nos sujeitos de uma consciência linguística que espelha a forma como percebem cada uma das línguas, seu objecto de trabalho, isto é, o modo como julgam que o representam e o modo como trabalham esse objecto no contexto de formação. Essa prática assim como o discurso pedagógico que a suporta têm implicações junto dos futuros professores, isto é, vão modelar, de certa forma, as suas representações das línguas em presença e o próprio contexto que as enforma.

Elegemos os professores de LP como sujeitos desta pesquisa porque entendemos que os sujeitos envolvidos integram um grupo cujo posicionamento social envolve uma relação particular com o objecto de representação, o contexto linguístico cabo-verdiano, com o qual lidam directamente no seu dia a dia, na relação pedagógica que estabelecem com os alunos na sala de aula, futuros professores de língua portuguesa, pelo recurso que fazem da língua materna para a resolução de problemas de comunicação que emergem no processo pedagógico, veiculado em LP. Assim, poderíamos afirmar que os professores de LP estabelecem com a LCV como objecto de RS uma relação estrutural e, sobretudo, uma relação conjuntural, no sentido em que são *confrontés à des objets nouveaux ou problématiques* (Seca, 2002: 46), se entendermos o estatuto de segunda língua oficial para a LCV como novo quadro de referência para a sociedade

cabo-verdiana, para o seu sistema educativo, com todas as suas implicações.

Estamos convencidos de que os sujeitos mantêm com a LP uma outra relação, de natureza necessariamente diversa, decorrente de várias circunstâncias. Com efeito, o lugar que a LP ocupa a nível sociolinguístico, e o seu significado para os sujeitos, sobretudo a nível vivencial e profissional, gerará a ocorrência de opiniões, informações, atitudes, enfim representações sobre a LP, que merecerá a devida análise. Convém, no entanto, sublinhar que o que se procura é o entendimento que os sujeitos têm do contexto linguístico cabo-verdiano como totalidade que, embora constituído por aqueles elementos em relação, não deve ser focalizada apenas nas suas partes mas percebido como um todo.

No presente trabalho, que se define como um estudo empírico de natureza qualitativa e interpretativa sobre as representações do contexto linguístico cabo-verdiano por parte de formadores das disciplinas de língua portuguesa e língua cabo-verdiana no ISE, adoptamos a perspectiva de RS como campo estruturado, isto é, como produto (Cuq: 2003). Assim, a recolha de dados recairá sobre os conteúdos representativos, isto é, as informações, os valores, opiniões e crenças sobre o objecto, o contexto linguístico cabo-verdiano, por parte dos sujeitos. Recairá, igualmente, sobre os dados que nos permitirão reconstituir aspectos das biografias linguísticas dos sujeitos, no entendimento de que essas biografias nos reportam à génese da consciência linguística individual, estando nesta implicadas várias componentes, entre outras, as vivências e experiências de cada um, o seu percurso académico e o seu percurso profissional, aspectos importantes envolvidos na natureza das representações individuais.

O interesse pessoal pelo tema é antigo e o facto de se constatar uma ausência quase total de pesquisa sobre as representações das línguas em contacto no contexto sociolinguístico cabo-verdiano concorre para o desafio de investigar nessa área. A nova configuração do tecido

macrolinguístico nacional apela a uma planificação linguística baseada em estudos cientificamente fundamentados, o que aponta igualmente para a pertinência e a oportunidade do estudo. Finalmente, a nossa motivação é acrescida pelo facto de o trabalho de investigação ser também uma oportunidade para mobilizarmos as nossas experiências, aprofundar e actualizar conhecimentos no âmbito da Didáctica do Português, da Sociolinguística e da Linguística Cabo-verdiana, disciplinas que têm sido o centro do nosso interesse académico, não só a nível da formação de formadores como no quadro da elaboração de material didáctico para o ensino da língua portuguesa.

Do presente estudo resultará um conhecimento sistematizado sobre as opiniões e ideias dos sujeitos sobre a situação linguística de Cabo Verde e, sobretudo, sobre as suas práticas enquanto formadores de professores de língua portuguesa, práticas essas que eventualmente se explicam pelo modo como entendem a realidade sociolinguística nacional; e da sua actuação enquanto cidadãos, cujas representações circulam tanto no microcosmos da instituição em que operam como nos espaços outros não institucionais, familiares, privados, nas relações que mantêm no seu quotidiano.

Caracterizando-se como um estudo essencialmente exploratório, no sentido em que constitui a procura de um primeiro entendimento das representações das línguas em presença em ambiente de formação docente em Cabo Verde, uma área de investigação praticamente inexistente no contexto em que operamos, pensamos conseguir que a informação teórica mobilizada e os dados analisados nos dêem pistas para colocar outras hipóteses de pesquisa, com vista ao conhecimento mais aprofundado das representações sociais sobre o contexto linguístico cabo-verdiano e do modo como essas representações podem ser exploradas em contextos de formação de professores. O conhecimento construído a partir deste estudo exploratório poderá orientar na dinamização do debate sobre os pressupostos que norteiam os objectivos da formação inicial de

professores de Língua Portuguesa e, eventualmente, a revisão de propostas didáticas, tanto no ISE como nas escolas básicas e secundárias. Esperamos igualmente ficar mais apetrechados, tanto do ponto de vista teórico/conceptual como do ponto de vista metodológico, para continuar a interrogar esta realidade simultaneamente tão simples e tão complexa, de que fazemos parte.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos.

Os capítulos I e II são dedicados à fundamentação teórica. No primeiro, clarificamos o conceito de representações, na dupla perspectiva, individual e social. Aprofundaremos o conceito de RS, nas suas faces constitutiva e constituinte, discutiremos a sua estrutura, assim como o modo como se produzem, evoluem e se transformam. As funções das RS serão igualmente objecto de discussão, a anteceder o último tópico de análise, no quadro da fundamentação teórica e que constitui a relação entre as representações e a dinâmica da apropriação das línguas.

No segundo capítulo, discutiremos cada um dos conceitos implicados na formulação da problemática, a saber: bilinguismo, diglossia e consciência linguística, que consideramos relevantes no quadro teórico de referência e que serão analisados em interligação com o conceito de RS.

No terceiro capítulo, ocupar-nos-emos das questões metodológicas, com a apresentação dos instrumentos de recolha de dados e dos procedimentos aplicados.

No capítulo IV, procederemos à análise dos dados recolhidos, visando descortinar os primeiros sentidos que os sujeitos dão ao objecto de estudo.

Finalmente, no capítulo V, daremos conta dos resultados obtidos, relevando o que aprendemos ao longo do processo de pesquisa, assim como as interrogações que ela terá suscitado e as pistas possíveis de investigação, para futuros desafios.



Capítulo I

Representações sociais: uma tentativa de clarificação conceptual

Introdução

Neste mundo de objectos, coisas, acontecimentos e factos, os sujeitos necessitam de se referir a eles, de os partilhar com os outros sujeitos, para os compreender, gerir e interpretar. É por isto mesmo que fabricamos representações.

No presente capítulo, pretendemos debater o conceito de RS, clarificando os aspectos que nos parecem relevantes para o entendimento da complexidade do conceito. Num primeiro momento, discutiremos a representação como uma construção individual de natureza social, que pode ser analisada numa dupla perspectiva, de processo, isto é, na sua construção, e de produto. Veremos, por outro lado, que as representações evoluem, modificam-se. A teoria do núcleo central, que ocupará uma parte importante do presente capítulo, dá conta da natureza desta evolução.

São múltiplas as funções que as representações desempenham na vida dos sujeitos e delas falaremos na penúltima parte, antes de encerrarmos o capítulo, discutindo o modo como as representações lidam com o processo de apropriação das línguas.

Representar ou representar-se corresponde a um acto de pensamento pelo qual um sujeito se reporta a um objecto. Este, tanto pode ser uma pessoa, uma coisa, um acontecimento material, físico ou social, um fenómeno natural, uma ideia ou uma teoria. O objecto da representação pode ser tão real quanto imaginário ou mítico...

Assim se refere Jodelet (1989: 37) às RS, para realçar a sua presença no nosso quotidiano individual e colectivo. De facto, para Semin (citando Moscovici, 1976 : 39),

Les représentations sociales sont des entités presque tangibles... la plupart des rapports sociaux noués, des objets produits ou consommés, des communications échangées en sont imprégnés» (in Jodelet, 1989: 241).

Enquanto conteúdo concreto do acto de pensar, as RS trazem a marca do sujeito e da sua actividade. Este último aspecto remete para o carácter construtivo, criativo e autónomo da representação, que comporta uma parte de reconstrução, de interpretação do objecto e de expressão do sujeito. De acordo com Moscovici, ao formar a sua representação de um objecto, o sujeito, de certa forma, o constitui, o reconstrói em seu sistema cognitivo, de modo a adequá-lo ao seu sistema de valores, o qual, por sua vez, depende da sua história e do contexto social e ideológico no qual está inserido (in Seca: 2002). É a ruptura com a clássica dicotomia entre *objecto* e *sujeito* do conhecimento, que confere consistência epistemológica à teoria das representações sociais, levando a concluir que o objecto pensado e falado é fruto da actividade humana. A relação a um referente objectivo aponta para os estados e processos que caracterizam a representação como forma de saber. Trata-se de uma forma de conhecimento que se distingue, entre outras, do conhecimento científico, sendo, no entanto tido como objecto de estudo igualmente legítimo, dada a sua importância na vida social e o que traz ao conhecimento sobre os processos cognitivos e as interacções sociais.

A diversidade de campos que as RS mobilizam responde pelo carácter transversal que muitos autores reconhecem ao conceito. Com efeito, este não se identifica com nenhum campo particular e exclusivo do saber *n'appartient pas, par une liaison préétablie, à un champ disciplinaire plutôt qu' à un autre*, nas palavras de Laplantine (1989: 277). Pelo contrário, na perspectiva do autor, sendo vasta a totalidade empírica que o conceito cobre, ele está presente nas várias especialidades das ciências humanas, que lhe atribuem sentidos vários, cada definição constituindo-se num feixe de acepções, reportando-se ao campo específico. É por isso, também que, dada a interface que estabelece entre o psicológico e o social, a noção

de RS está vocacionada para interessar todas as ciências humanas e sociais (Cuq, 2003).

Daí decorre a complexidade desta noção, que advém também da riqueza e diversidade das correntes de pesquisa de RS, possibilitando uma pluralidade de perspectivas e de visão, no tratamento dos fenómenos representativos, na mesma linha preconizada por Moscovici,

en articulant éléments affectifs, mentaux et sociaux et en intégrant à côté de la cognition, du langage et de la communication, la prise en compte des rapports sociaux qui affectent les R et la réalité matérielle, sociale et idéale sur laquelle elles ont à intervenir (Jodelet, 1989: 41).

A comunidade científica é, no entanto, unânime ao reconhecer a distinção entre representação enquanto conhecimento do senso comum e o conhecimento científico; un “savoir naïf”, “naturel” porque

C’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d’une réalité commune à un ensemble social (Jodelet, 1989 : 36).

No entanto, o carácter de senso comum não retira legitimidade à representação como objecto de estudo. Pelo contrário, é tão legítimo como o conhecimento científico,

en raison de son importance dans la vie sociale, de l’éclairage qu’elle apporte sur les processus cognitifs et les interactions sociales (Jodelet, 1989 : 36).

Analisando a relação entre RS e teoria científica, Cavalli *et al* (in Moore 2001), retomam a questão epistemológica da distinção entre *savoir commun* e *savoir savant*, para fundamentar a definição de um discurso científico, no qual se enquadrariam as representações tidas por científicas. À representação é atribuída a qualidade de científico desde que construída a partir de outras representações baseadas em teorias anteriores validadas, de actores reconhecidos academicamente, e submetida a debates fundamentados”, isto é,

lorsqu'elle reposerait sur une critique de représentations antérieures ou concurrentes (connaissance de la littérature spécialisée), qu'elle serait basée sur des données publiques, qu'elle aurait été soumise à débats (...) et que ses auteurs jouiraient d'un statut académique reconnu (Cavalli et al 2001: 70).

Veiculadas por um discurso científico, as representações científicas apresentam-se mais estáveis e mais flexíveis, *moins dépendantes du contexte et plus ouvertes à la discussion que les RS* (Cavalli et al, 2001: 71).

Fica claro que compreender as representações de um dado objecto implica não só uma análise dos diferentes elementos nelas implicados mas ainda uma análise da sua correlação com o ambiente físico, social e mental em que elas se materializam. A própria natureza dos conceitos que mobiliza, a meio caminho entre a psicologia e a sociologia, impõe, ao quadro teórico em que se integra, a complexidade que lhe é reconhecida pelas ciências humanas.

Definidas as linhas de força do conceito de representação social que, como ficou patente, circula pelos caminhos de várias ciências, importa fazer referência às funções que se lhe reconhecem enquanto entidade presente nos indivíduos e nos grupos.

As RS contribuem para a construção da referência e da identidade de indivíduos e grupos, desempenhando, por isso mesmo, uma função de categorização cognitiva dos objectos e uma função identitária (Seca, 2002: 67-68). Isto é, referenciamos o mundo a partir das nossas representações, que acabam por nos definir como membros de um grupo, cujos integrantes partilham as mesmas representações que nós, razão por que nos identificamos uns com os outros no interior de grupos.

Vista a complexidade do conceito de RS, a sua mobilidade e transversalidade, o seu carácter simultaneamente psicológico e sociológico, importa igualmente focalizar as representações em construção, em processo, a sua face constituinte, mas também as

representações já formadas, as representações como produtos, a sua face constituída.

Relevante, ainda, no quadro teórico de referência, a ser desenvolvido no presente capítulo, é a discussão das três condições que determinam o aparecimento das representações assim com os processos implicados na sua formação, a objectivação e a ancoragem.

A estrutura das representações, em dois sistemas complementares, o núcleo central e o sistema periférico, terá o aprofundamento devido nesta fundamentação teórica e servirá de ponte para a discussão sobre a evolução e transformação das representações, provocada quase sempre por uma alteração na própria estrutura da representação.

Entendidas como uma construção individual de cariz social, as representações modelam os indivíduos e os grupos a que pertencem, influenciam a sua forma de categorizar o mundo, os seus comportamentos e atitudes, distinguindo-os de outros indivíduos e de outros grupos. Para além da função identitária e de categorização cognitiva, referiremos a função prescritiva e normativa das RS, que orienta e prescreve as condutas dos indivíduos e dos grupos e legitima os seus comportamentos e posicionamentos.

A natureza das representações que os indivíduos têm das línguas que compõem o seu universo, próximo ou distante, determina o modo como lidam com elas, como as adquirem e como as ensinam. Este é o pressuposto da discussão sobre as representações e a apropriação das línguas, o último tema do capítulo em foco, e que vai ser debatido com um aprofundamento significativo, tendo em conta a sua relevância para a problemática em análise, isto é, como é que as representações dos formadores sobre o contexto linguístico cabo-verdiano determinam as suas formas de ensinar a língua portuguesa e a língua cabo-verdiana a futuros professores.

Com esta temática, que vimos apresentando e que será desenvolvida ao longo do presente capítulo, perseguimos um objectivo, no quadro geral

desta dissertação: construir um conhecimento o mais alargado possível do conceito principal, mobilizado na problemática em análise - o conceito de representações – na sua complexidade, transversalidade e diversidade, condição necessária para que o objecto dessas representações – o contexto linguístico cabo-verdiano - seja percebido, através das opiniões, valores e crenças dos sujeitos implicados na formação de professores das línguas que enformam esse contexto linguístico.

No passo seguinte, discutiremos as perspectivas de diferentes autores sobre o papel do indivíduo na construção das suas representações e sobre o papel que o social desempenha nessa construção.

1.1 As representações: uma construção individual de cariz social

Foi Durkheim o verdadeiro inventor do conceito de representação social, *dans la mesure où il en fixe les contours et lui reconnaît le droit d'expliquer les phénomènes* (Moscovici, 1989: 64).

Identificando os objectos das RS como produções mentais sociais, Durkheim separa as representações colectivas (RC) das representações individuais (RI), remetendo as individuais para a consciência de cada um e as colectivas para a sociedade (Moscovici, 1989: 64).

Ao conceito é atribuído um carácter transversal por Cuq (2003: 214), no seu dicionário, dado o recurso que a ele se faz em várias áreas do conhecimento. Cuq situa os primórdios da sua análise no mundo actual, a partir do momento em que a psicologia social requalificou a denominação “representação colectiva” de Durkheim em “representação social”. Mas é Moscovici que, nos inícios dos anos sessenta, ao aprofundar o conceito, no âmbito dos estudos sobre psicanálise, começa a elaborar a sua teoria das RS, respondendo pela dinâmica que desde então é reconhecida a esta temática.

Moscovici (1961) propôs várias definições, todas complementares para o conceito de representação social, com o intuito de deixar abertas as possibilidades de pesquisa no quadro de uma teoria das RS em desenvolvimento, segundo ele. De facto, argumentava Moscovici a favor de uma *flexibilité sémantique* (in Seca, 2002: 35), com base na convicção de se estar perante um paradigma, “*c’est à dire d’un courant de pensée et d’un espace de structuration des savoirs en sciences sociales*” (in Seca, 2002: 35). Advoga a favor de tal diversidade a própria perspectiva adoptada pelo pesquisador, tão diversificada quanto a realidade da representação em análise, como refere Seca: *on peut l’étudier lorsqu’ elle émerge, dans ses fonctions de communication, dans sa structure ou dans ses liens avec les rapports sociaux*» (2002: 35)

A revisão bibliográfica que acabámos de fazer conduz-nos à constatação de que a comunidade científica está de acordo em alguns aspectos ou traços essenciais definidores do conceito, apesar da « flexibilidade semântica » acima referida. Um desses traços revela a RS como uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma intenção prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um grupo social (Jodelet, 1989: 36). Porém, a natureza « social » das representações não se explica pela sua extensão, mas porque elas emergem

num dado contexto social, porque são elaboradas a partir de quadros de apreensão que fornecem os valores, as ideologias e os sistemas de categorização social partilhados pelos diferentes grupos sociais; porque se constituem e circulam através da comunicação social; e porque reflectem as relações sociais ao mesmo tempo que contribuem para a sua produção (Vala, 1986: 20).

Outro entendimento do carácter social das representações implica a consideração de *forces et contraintes émanant de la société ou d’un ensemble numériquement consistant de leur équilibration ou médiation avec les mécanismes psychologiques* (Seca, 2002: 40).

Trata-se de considerar o modo como os indivíduos, através dos seus mecanismos psicológicos, gerem as contingências da sociedade, as suas forças e constrangimentos.

As dimensões consenso/diferenciação e as relações entre os indivíduos ou inter-grupos é que permitem atribuir a designação de social ou colectiva à RS, podendo assim identificar-se formas diferentes de representação e com base nessa diferenciação definir o tipo de estudo que se pretende empreender (Rouquette et Rateau, 1998: 15-16, in Seca, 2002: 42). De acordo com aqueles autores, é indiferente qualificar de colectiva ou social a representação que constitui consenso no interior de um grupo, *“car on ne peut discerner si elle désigne des valeurs plus globalement partagées ou une spécificité culturelle”* (in Seca, 2002: 42). As RS enquanto formas de interpretar o mundo, com foco na orientação de condutas individuais e de grupos e na comunicação entre os indivíduos, eis outra perspectiva de entender as RS que parece também merecer o consenso dos teóricos sociais.

Um outro aspecto, complementar a este, que se impõe considerar na clarificação do conceito de RS, prende-se com a natureza do papel do individual e do social na construção do objecto da representação. Assim, para Abric, a RS é

déterminée à la fois par le sujet lui-même (son histoire, son vécu), par le système social et idéologique dans le quel il est inséré, et par la nature des liens que le sujet entretient avec ce système social (1989: 188).

Na mesma linha, Schiele *et al* (in Jodelet, 1989: 406), enfatizam o papel do sujeito na apreensão da realidade circundante, ao afirmar que o conceito de representação designa a organização pessoal do saber de um indivíduo, que tende para a elaboração de um sistema explicativo e operatório, o qual põe em jogo categorias e relações particulares para estruturar a sua experiência pessoal. Para Abric, *la représentation sert de « filtre interprétatif » et d'instrument de décodage de la réalité* (1989: 91).

O que acabámos de apresentar, já nos permite definir os primeiros contornos do conceito de RS com que operaremos, no âmbito do presente trabalho: adoptamo-lo na sua dupla face de construção individual e social, posto que os elementos que o enformam são determinados por sujeitos sociais com histórias de vida, historicamente situados e integrantes de um contexto ideologicamente marcado. Com efeito, os sujeitos da presente pesquisa integram um grupo cujo posicionamento social envolve uma relação particular com cada uma das línguas constitutivas do contexto de pesquisa: de que guardam uma consciência e uma história, referências passadas e presentes que enformam as suas representações sobre elas.

Conclui-se que, tal como em outras áreas do conhecimento, no estudo das representações, o individual e o social se imbricam e, só por uma opção metodológica, se analisam em quadros separados. Esta dupla face das RS realiza-se também no modo como elas se materializam ou se revelam e no modo como se processa a sua constituição. Assim, no passo seguinte, propomos abordar as RS enquanto produtos constituídos e enquanto processo em constituição.

1.2 As representações: uma face constitutiva e uma face constituinte

Frequentemente é apontado ao conceito de RS uma dupla característica: a de produto e a de processo de uma actividade mental, na tentativa de reconstrução do real com o qual o indivíduo se confronta e ao qual é necessário atribuir uma significação específica (Abric, 1989: 188). No mesmo sentido vai a posição de Jodelet, ao propor uma dupla face à RS, uma face constituinte reveladora do processo e uma face constituída, composta pelos produtos e conteúdos:

Les RS sont abordées à la fois comme le produit et les processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité. C'est dire qu'on s'intéresse à une modalité de pensée, sous

son aspect constituant – les processus – et constitué – les produits ou contenus (1989 : 37).

Concordante com esta dupla asserção do conceito, a representação social como processo é visto por Seca (2002) como um modo de construção dos saberes e dos seus próprios conteúdos, que se organizam em sistemas de ideias, que circulam entre os grupos e que os indivíduos partilham entre si. A representação enquanto produto materializa-se em conteúdos, fala a realidade sob a forma de temas e de discurso. É nessa acepção que a actividade mental ganha realce, intervindo na geração dos conteúdos da representação. Trata-se de *un processus, un mouvement d'appropriation de la nouveauté et des objets*» (Seca, 2002: 36), tendo um estatuto intermediário entre o nível do conceito e o da percepção. Nesta acepção, a representação mostra-se *como uma amálgama de referências semânticas e cognitivas* que são activadas de forma diferenciada, em contexto, segundo as finalidades e os interesses dos actores sociais que se servem da representação para comunicar, compreender e dominar o ambiente e as suas relações com os outros (Seca, 2002: 11).

Na sua acepção de produto, a RS é entendida como um conjunto organizado que integra opiniões, valores, atitudes, crenças, informações referentes a um objecto ou a uma situação, assim como estereótipos e imagens (Abric, 1989; Seca, 2002), que se geram no quadro da interacção entre indivíduos e entre grupos e que, por vezes, são estudados de maneira isolada. Os indivíduos e os grupos, ao interagirem, constroem saberes que orientam os seus modos de estar e de pensar, constituindo-se tais saberes num sistema de saberes práticos, como nos afirma Seca (2002: 11).

Como processo ou como produto, na forma constituinte ou constituída, as representações vão buscar a sua substância às reservas de saberes, de conhecimentos, de tradições, na religião e na ideologia; têm a marca do tempo e reflectem as mudanças sociais,

Une pensée qui se fabrique au fur et à mesure, à partir de réserves de savoirs, de connaissances scientifiques, de traditions, d'idéologies et de religions, les représentations sont inscrites dans les périodes de l'histoire et les changements de la vie sociale (Seca, 2002 : 15).

Fica, assim, claro que estamos perante uma realidade que é simultaneamente presente e passado, que emerge e se desenvolve, no dia a dia das relações que os indivíduos entretencem, relações essas que têm a informação, a comunicação, como esteio. Na verdade, como veremos no passo seguinte, na continuidade da tentativa de clarificação do conceito de representação social, as RS produzem-se porque há comunicação, porque há que comunicar sobre os objectos e porque há que tomar posição sobre a comunicação e sobre os próprios objectos.

1.3 Emergência das representações sociais

A natureza social das representações, tal como entendida anteriormente, explica o modo como elas emergem. A sua natureza individual explica os processos sóciocognitivos responsáveis pela sua formação em cada um de nós.

Segundo Vala (1986), são particularmente três as condições que permitem marcar o aparecimento de uma RS: na primeira, a chamada situação de dispersão de informação, os indivíduos são levados a produzir significações distorcidas e enviesadas dos objectos, visto não deterem informações claras e objectivas sobre esses mesmos objectos, dada a sua complexidade, a divergência de posições de sujeitos com estatutos sociais diferentes; a segunda condição, denominada de “focalização”, prende-se com o acentuar de determinados traços de um objecto em detrimento de outros, gerando diversidade de entendimentos sobre ele; a terceira condição, a chamada “pressão para a inferência”, *conduz à necessidade de os indivíduos, através da comunicação, explicarem os fenómenos, objectos e*

acontecimentos e de sobre eles comungarem opiniões, a fim de lhes dominar a complexidade, forjando modos de acção (1986: 15).

Na formação das representações, ocorrem dois processos sociocognitivos, concomitantes e interrelacionados, provocados pelo efeito conjugado do funcionamento cognitivo e social e que actuam dialecticamente: a objectivação e a ancoragem.

A objectivação pode ser definida como a transformação de uma ideia, de um conceito ou de uma opinião em algo de concreto. Ela processa-se em várias etapas (Jodelet, 1989): a primeira caracteriza-se pela construção selectiva - ou filtragem da informação disponível, dando lugar a distorções, reduções, inversões da significação, decorrentes dos indivíduos e dos seus quadros de referência, valores, ideologias, etc; a segunda consiste na formação de um esquema figurativo do objecto, ou seja, de uma imagem com sentido, representando um modelo simplificado do objecto; e, finalmente, a fase de naturalização do objecto, em que as ideias construídas se transformam em objectos de comunicação. O que era abstracto torna-se realidade plena:

L'objectivation (ou réification) permet à un ensemble social d'édifier un savoir commun minimal sur la base duquel des échanges entre ses membres et des avis peuvent être émis (Seca, 2002 : 62).

O processo de ancoragem refere a integração do objecto representado no sistema de pensamento preexistente e as transformações que daí decorrem, quer no objecto quer no sistema em que é integrado. Numa expressão de Moscovici (1984), ancorar é tornar o não-familiar em familiar, é transformar o estranho em conhecido. Este processo refere, assim, um fenómeno de atribuição de sentido, mas também o carácter instrumental da representação (in Seca, 2002).

Tendo analisado as condições de emergência das RS e os processos sociocognitivos implicados na sua formação, nos indivíduos, deter-nos-emos, no passo seguinte, na análise da estrutura das RS, cujas partes

constitutivas merecerão adequado tratamento, no pressuposto de que, com base nessa análise, forjaremos o entendimento do modo como as RS evoluem e se modificam.

1.4 Estrutura da representação social: a teoria do núcleo central

A composição de uma RS em dois sistemas complementares, um núcleo central e um sistema periférico, parece constituir consenso entre os teóricos. Foi Jean-Claude Abric que, na sua tese de doutoramento em 1976, ao analisar o processo de objectivação e o papel do esquema figurativo na produção de uma RS, propõe como essencial na definição de uma representação a ideia de um “sistema sociocognitivo”. É, neste contexto, que o autor apresenta a sua teoria estrutural das RS, construída sob a hipótese geral de que toda a representação está organizada à volta de um núcleo central e de um sistema periférico. (Abric, 1987, in Seca, 2002).

O núcleo central (NC) é visto pelo seu autor como um sub-conjunto da representação, como sistema estruturante e seu elemento fundamental. Dado que atribui significado à RS, o NC é o seu elemento mais estável, o que melhor resiste à mudança,

structurant parce qu'il [le noyau central] récapitule la culture, les normes, les valeurs et les conduites habituelles de la communauté où il est influent. Il est stable, source de cohérence et de résistance au changement. Il est peu sensible aux évolutions du contexte ou de l'actualité, à l'insertion temporaire d'un individu dans un collectif aux représentations différentes, à l'adoption de pratiques contradictoires ou sources de dissonance (Abric, 1994, citado por Seca, 2002 : 74).

Neste sentido, o NC assegura às RS duas funções essenciais: uma função geradora, porque o sentido dos outros elementos da representação é gerado e transformado pelo NC, isto é, nele é que esses elementos

ganham sentido; uma função organizadora, porque dele depende o modo como se articulam entre si os elementos da representação.

Ainda segundo Abric, o núcleo central da representação é determinado, por um lado, pela natureza do objecto e, por outro, pela relação que o sujeito estabelece com esse objecto: *Plus précisément, c'est la finalité de la situation dans laquelle est produite la représentation qui va en déterminer le ou les éléments centraux* (1989: 197).

Os elementos que constituem o NC, pelos seus atributos, podem ter uma dimensão prática, enquanto referência para a acção, e uma dimensão prescritiva, porque a coacção é condicionada, determinando os posicionamentos dos sujeitos e dos grupos, em função da relação afectiva que mantêm com o objecto e em função da sua ideologia e das suas crenças.

Os elementos do sistema periférico (SP) não são menos importantes que os do núcleo central; reportam-se a ele, quanto ao lugar que ocupam no sistema e por ele são determinados, através dele ganham sentido e valor e definem as suas funções (Seca, 2002: 75). Esses elementos estabelecem a interface entre o NC e as situações concretas, daí serem por vezes qualificados de *schèmes de concrétisation ou d'illustration de la représentation* (Seca, 2002: 75), sendo detectáveis no discurso, devido à sua diversidade e flexibilidade, o que não acontece com as unidades do sistema central, *contrairement aux unités du système central, ils semblent, du fait de leur diversité et de leur flexibilité, présents en plus grand nombre dans les discours* (Seca, 2002: 75). Assim se explica que os elementos desse sistema constituam a parte mais significativa dos enunciados discursivos e dos símbolos pelos quais, e nos quais, as RS se desenvolvem.

Os elementos do SP desempenham três funções: de adaptação à realidade concreta, favorecendo a ancoragem isto é, a utilização da RS no quotidiano, na comunicação e na interacção com os outros; de

diversificação do conteúdo da RS porque os elementos do SP são mais “porosos”, ao facilitarem a entrada dos elementos que chocam com o NC, integrando-os de forma diversa, assim como a saída de outros elementos; e a função de protecção do NC, apresentando-se como uma espécie de “pára-choque” desse mesmo núcleo,

il absorbe l'indicible, l'injustifiable, le nouveau, sans dommages pour le coeur du système sociocognitif. Il favorise ainsi le maintien de ce qui est non négociable ou inconditionnel, pour tel ou tel acteur, dans les éléments du NC (Seca, 2002: 75).

De acordo com Jean Claude Abric (1989), diríamos que a teoria do núcleo central implica uma consequência metodológica essencial: estudar uma representação social é de início, e antes de qualquer coisa, buscar os constituintes do seu núcleo central. De facto, o conhecimento de um conteúdo não é suficiente. O que fornece consistência e relevância a esse conteúdo é a sua organização, a sua significação lógico-semântica e, principalmente, o seu sentido.

Numa dada sociedade, as representações circulam e se transformam, sobretudo, pelas relações de comunicação desenvolvidas entre os actores sociais. Daí que uma outra preocupação teórica no estudo das representações sociais esteja ligada à análise da sua mudança. Vejamos, então, no passo seguinte, o modo como as representações se transformam e o papel que cada um dos elementos da sua estrutura tem nessa transformação.

1.5 Evolução e transformação das representações

Como referimos anteriormente, os elementos que integram o sistema periférico são mais vulneráveis ao ambiente, mais sensíveis e instáveis, podendo, por isso, *entrer en contradiction avec le fondement d' une représentation et favoriser sa transformation* (Seca: 2002: 76). Aliás, muitas vezes a representação transforma-se porque elementos novos se introduzem na sua periferia.

A mudança na representação pode ocorrer quando um elemento periférico se torna central ou um elemento central se torna periférico (Seca, 2002: 75). Trata-se de uma alteração na estrutura do próprio sistema organizador da representação, permitindo que essa mudança seja também ela de natureza estrutural.

No entanto, para os estruturalistas, nem toda a mudança no sistema periférico determina mudança na RS. Por exemplo, *la suractivation d'une partie du SP, pour des raisons idéologiques, d'influence ou circonstancielle, n'implique pas de transformation d'un tel système* (Seca, 2002: 139). Mas, não se deve confundir mudanças nas representações com mudanças nos posicionamentos individuais nem com opiniões acidentais dos indivíduos relativamente a aspectos particulares do objecto de representação, já que, de acordo com Vala,

As mudanças nas representações sociais estão associadas a alterações sociais relevantes ou mais particularmente a alterações na dinâmica das relações inter-grupos (1986: 24).

Rouquette & Rateau e Guimelli (1999, in Seca, 2002), referem o papel dos factores externos, ambientais e das condutas na mudança ao nível das representações, mas sublinham que, para que tal aconteça, tais condutas, recorrentes numa dada população, devem ser valorizadas material e simbolicamente. Esta posição, segundo Vala, não impede que se estude empiricamente as RS quando expressas num ou noutro contexto, para analisar a sua natureza, apesar de a relação entre representações sociais e situacionais estar ainda por estudar.

Em conclusão, podemos afirmar que o conceito de RS não se reveste de um sentido unívoco e, tal como qualquer produto teórico, é submetido a novas reformulações. O seu carácter heurístico e o seu estatuto epistemológico parecem, pois, não serem postos em causa, apesar das críticas que se conhecem sobre a perspectiva experimental da RS na psicologia social. Os avanços recentes na sua análise empírica fazem pensar que a investigação nessa linha irá continuar e progredir a nível dos

resultados. Aliás, o interesse no avanço de tais investigações explica-se também pelo carácter utilitário das representações. Como veremos no próximo passo, as RS desempenham uma multiplicidade de funções, funções essas que guiam, de maneira também diversa, o agir dos sujeitos e a gestão da sua relação com o mundo.

1.6 Funções das representações sociais

Enquanto modos de conhecimento ou teorias, as RS desempenham diferentes funções que evidenciam a forma como são construídas nas relações entre os indivíduos, ao mesmo tempo que contribuem para a sua organização. De acordo com Seca (2002), as RS contribuem para a construção da referência e da identidade de indivíduos e de grupos, desempenhando, por isso mesmo, uma função de categorização cognitiva dos objectos e uma função identitária. Com efeito, a difusão de novos conhecimentos, saberes e informações pelos *media* contribui para a renovação constante dos saberes dos indivíduos e grupos que os reconstroem em categorias a que atribuem sentidos. Tais categorias, colectivamente partilhadas, vão enformar os sistemas simbólicos, constituindo-se num quadro coerente de informações, ao serviço de todos e de cada um, em função da posição social e do nível de desenvolvimento do contexto (Seca, 2002). Os sistemas simbólicos assim construídos e partilhados constituem o cimento de coesão do grupo, estruturante da sua identidade e do sentido de pertença.

As representações desempenham também uma função normativa e prescritiva. Através desta função, decorrente da sua própria essência, as formas simbólicas e de conhecimento das RS, orientam e prescrevem condutas, consoante a posição dos elementos que integram a sua estrutura interna. De acordo com Seca, tal função explica-se pelo carácter genérico e pela especificidade da RS. Tal função das RS confere ainda legitimidade aos comportamentos e posicionamentos dos sujeitos, aos

saberes que se geram e se disseminam.

Como referimos anteriormente, a noção de representação parece circular em vários domínios das Ciências Humanas e Sociais, sem conhecer uma alteração de maior, segundo Castelloti & Moore (in Moore, 2001). Por isso, estas autoras propõem o exame do emprego pluridisciplinar dessa noção para melhor distinguirmos as suas eventuais especificidades no domínio das línguas e da sua aprendizagem. É que, segundo afirmam, várias famílias de representações são accionadas no domínio das línguas e das práticas da linguagem, obedecendo a funcionamentos parcialmente diferentes.

No próximo passo, discutiremos a problemática das representações no contexto de ensino e aprendizagem das línguas, buscando entender a natureza da sua relação e o lugar que essa problemática ocupa na Didáctica das Línguas.

1. 7 Representações e apropriação das línguas

No contexto em que se enquadra o objecto do presente estudo – um contexto de contacto entre duas línguas com estatutos diferentes, ocupando, portanto, espaços diferenciados, em todos os níveis e especificamente a nível do ensino e da formação, parece evidente que a natureza das representações que os sujeitos têm das línguas em presença é determinante para o modo como lidam com elas, seja no processo de ensino seja no da aprendizagem. Castelloti & Moore, laborando neste quadro, elegem as representações como *un élément structurant du processus d'appropriation langagière* (2002: 9). Os sujeitos mobilizam estratégias de aprendizagem de uma determinada língua, em função do modo como representam a diferença entre a sua língua e a outra que aprendem. Trata-se de uma *représentation de la distance interlinguistique séparant le système de leur langue de celui de la langue à apprendre* (Castelloti & Moore, 2002: 9), que pode acelerar ou inibir a aprendizagem, traduzindo-se assim num importante factor de sucesso ou de insucesso

na apropriação das línguas. Nessa apropriação, entram também em jogo, para além das atitudes e representações em relação à língua alvo, representações em relação aos seus falantes, em relação à comunicação endo ou exolingue, ao bilinguismo e até à aprendizagem e à linguagem (Py, 2000: 7). Py vai mais longe ao colocar a questão da peculiaridade das representações em função do contexto,

On peut en outre s'interroger sur les spécificités culturelles et locales de ces représentations ou sur leur modulation en fonction de la langue à laquelle elles s'appliquent (Py, 2000: 7).

No contexto em que se enquadra o presente estudo, parece haver razões evidentes para atendermos à interrogação de Py, por se tratar de um caso com algumas particularidades: os sujeitos em estudo operam numa situação de línguas em contacto, que se posicionam em posição assimétrica em termos das funções que desempenham, sendo uma, a não materna, língua oficial, objecto de estudo e língua veicular do ensino/aprendizagem; e a língua materna, uma língua crioula, não padronizada, portanto inibida de um requisito essencial para a sua introdução no ensino e na formação – uma escrita – , embora constituindo-se como recurso de acesso ao conhecimento, por parte dos alunos e de suporte para a sua transmissão, por parte dos professores.

No acesso a outras línguas, seja em contextos de contacto de línguas, seja noutros contextos plurilíngues, parece de realçar o papel da LM (língua materna), que é visto de forma bastante diferenciada. Para uns, ela pode constituir um obstáculo na aprendizagem, enquanto que para outros a competência na LM condiciona positivamente a aprendizagem da língua não materna (LNM). É que os conhecimentos específicos sobre a LM (ou sobre outras línguas já aprendidas) tais como a distância linguística entre as duas línguas em contacto, constituem uma parte significativa dos saberes que o aprendente mobiliza na aprendizagem de outra língua, tais como conhecimentos gerais sobre a organização das línguas e sobre a comunicação linguística; conhecimento

que possui ou julga possuir num dado momento sobre a LE; saber e conhecimentos linguísticos de toda a espécie (cfe Andrade, 1997).

Dabène reflecte na mesma linha, ao afirmar que as representações parecem condicionar as estratégias e os procedimentos que os sujeitos accionam para aprender uma língua determinada, de acordo com o estatuto que lhe atribuem relativamente a outras línguas e o modo como encaram as suas regras e as suas características (1997, in Castelloti & Moore, 2002: 17). Aquela autora já defendia, aliás, uma posição muito clara sobre a influência da LM na aprendizagem de outras línguas:

L'influence de la langue maternelle ne se limite pas à permettre aux sujets de prendre appui sur un certain nombre d'ancrages lexicaux, elle les dote d'un certain nombre d'outils heuristiques à caractère métalinguistique utilisables tout au long du parcours de déchiffrement (Dabène, 1996, in Castelloti & Moore 2002: 18).

Na relação entre representações e aprendizagens, Muller & De Pietro referem duas abordagens complementares das representações: numa, a perspectiva objectivante, entende-se que as representações preexistem às situações em que podem ser produzidas; noutra, de cariz construtivista, defende-se que as representações se constroem na interacção (2001: 52). É a ideia da anterioridade, da preexistência, a contrapor-se à de elaboração dinâmica em função do contexto, isto é, o construído, o resultado versus o processo (2001: 53). Os autores constataram que as imagens sobre as línguas são elaboradas, variam, cristalizam-se tanto nas conversas do quotidiano como na relação didáctica. Nas aulas de língua, fica por vezes difícil de captar se essas representações são construídas, interactivamente, no decorrer mesmo das aulas ou se elas pré-existem e não são objecto de uma reactualização, de uma reconstrução interactiva (Moore, 2001: 55).

Nas suas observações na sala de aula e nas interacções com alunos e professores em contexto de aprendizagem, diferentes autores perceberam que as línguas são ao mesmo tempo objecto de aprendizagem e objecto de discurso. Aqui se instalam rotinas, contratos de comunicação

particulares, *sur la base d'implicites plus ou moins partagés qui mettent, en quelque sorte en scène des représentations* (2001: 55). Ao provocar a discussão sobre as próprias representações das línguas em sala de aula, *elles sont réellement reconstruites, travaillées dans l'interaction, et elles apparaissent sous différentes formes* (Moore, 2001: 57). Para Muller & De Pietro, essa dinâmica das representações está ligada à dinâmica da conversação, sendo *susceptible de fonder un travail didactique autour des représentations et de leur rôle dans l'apprentissage* (2001: 52).

No quadro da relação entre representações e ensino de línguas estrangeiras, destacamos aqui o trabalho de Andrade (2000), investigação levada a cabo junto de professores de francês língua estrangeira (FLE) em turmas do 7ºano de iniciação. Na tentativa de perceber a natureza das representações que os professores têm do recurso à LM, Andrade observou as práticas bilíngues desses professores e verificou que a LM, no caso, a língua portuguesa, está presente como “instrumento determinante de clarificação” (2000: 61), servindo objectivos não explícitos mas presentes, e desempenhando sempre algumas funções: uma função comunicativa, sendo a LM utilizada como recurso nos processos de negociação comunicativa, patente quer na alternância de código quer na mistura de línguas; uma função metacomunicativa, nas situações de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, em que a LM é objecto de reflexão, instrumento de reflexão ou simultaneamente objecto e instrumento; serve, ainda, como suporte de um discurso “autêntico”, seja “para estruturar o discurso pedagógico” seja para resolver problemas de comunicação. Andrade conclui que a relutância em recorrer à LM nas aulas de FLE explica-se entre outras razões, pela representação que os professores têm dos códigos linguísticos em presença, como entidades estanques, logo uma concepção de bilinguismo “como a soma de dois comportamentos unilingues”, (2000: 64), o que explica as suas estratégias de correcção linguística durante a interacção pedagógica.

No pressuposto de que as representações não são coisas em si, mas estão em mudança permanente, tomando uma forma particular em função das características do contexto onde são actualizadas, os autores referidos adoptam uma diversidade de técnicas na recolha de dados, a fim de as fazer aparecer sob diversas modalidades, em diferentes contextos (Moore, 2001: 55).

Concordante com esta perspectiva, Berthoud (2001) trata as representações de dois pontos de vista: enquanto conteúdo - as representações são objectos de discurso, tópicos que se constroem em situação discursiva graças à linguagem e à mediação do outro - podendo, por isso, ser estudadas por si, através da análise das suas funções e do seu papel nos comportamentos linguísticos e na aprendizagem; e do ponto de vista formal, visto que as representações deixam traços no discurso; as formas são antes instrumentos em que se estruturam as representações e menos puros reflexos delas (2001: 150). Nas palavras da autora, trata-se de uma perspectiva não apenas construtivista mas co-construtivista e reflexiva. Castelloti & Moore (2002) e Castelloti, Coste & Moore (2001), nos seus estudos sobre a relação entre o plurilinguismo e a aprendizagem, adoptam esses dois pontos de vista, conscientes da sua implicação tanto a nível teórico como metodológico. Salientam que a interacção é o espaço privilegiado em que se produzem, se transformam e se enformam os saberes linguísticos e extralinguísticos, mas também o lugar em que se mostram os traços discursivos das representações. Assim, as representações que os sujeitos em situação plurilingue têm das línguas, das relações entre elas, da sua aprendizagem ou simplesmente do seu uso contam com uma particularidade assinalável, pois

c'est par le médium d'une langue, première ou non, que de telles représentations deviennent objets de discours, qu'elles s'expriment ou se trahissent [...] (Castelloti, Coste & Moore, 2001: 103).

Outras vias de acesso às representações das línguas e da sua aprendizagem são explicadas por Marie-Thérèse Vasseur (2001: 134-135), sob duas perspectivas. Uma que privilegia o conteúdo, o tipo tematizado, em que as representações são consideradas no seu aspecto declarativo, constituindo-se em objecto do discurso dos sujeitos. São expressas através das formas linguísticas e variedades da fala dos sujeitos, em situações de interacção. Estas situações de interacção parecem ser metodologicamente questionáveis porque não são vistas como verdadeiros diálogos mas como espaços em que impera mais a procura consciente e eficaz dos dados, como nas situações de entrevista. A segunda perspectiva privilegia as interacções na sua diversidade, heterogeneidade e complexidade, no entendimento de que, ao carácter eventualmente estável das representações, há que aliar o carácter dinâmico que as caracteriza na essência. Trata-se do tipo de acesso não tematizado, que se enquadra teoricamente nas perspectivas etnometodológicas e da sociolinguística interpretativa.

Para Vasseur, se as representações são bem elaboradas na interacção, de maneira situada, e se elas fazem parte do sentido, então é na observação dos espaços discursivos que os sujeitos se atribuem durante a interacção que as representações podem ser recuperadas, na sua dinâmica, na sua evolução e variabilidade. Assim se introduz o conceito de imaginário do interlocutor:

l'ensemble d'idées que chacun de nous se fait intuitivement quant au fonctionnement de son interlocuteur dans le dialogue qu'ils construisent ensemble (2001:137)

Este conceito integra o domínio do imaginário dialógico, este definindo os lugares que os interlocutores se dão, as imagens que se fazem da tarefa e da situação e as condutas dialógicas que marcam a sua colaboração. Estudar os imaginários dialógicos é, assim, colocar a questão da sua incidência sobre o desenrolar e o resultado da troca e, para além

disso, a questão das relações entre as representações globais da língua e R particulares da conduta do discurso no diálogo com o outro (2001: 148)

Andrade & Araújo e Sá, ao estudarem o discurso pedagógico em aula de língua estrangeira, sublinham o impacto da situação social em que ocorre a interacção, evidenciando que aquela

depende da apropriação que dela fazem e da interpretação cultural que dela constroem os seus actores, já que estes formam determinadas expectativas e representações condicionantes das práticas verbais (2002: 24).

Billiez & Millet realçam que existe uma ligação muito complexa entre as representações das línguas (integrando uma dimensão avaliativa) e os comportamentos, isto é, as práticas verbais (2001: 31-49). Tal complexidade prende-se, antes de mais, com o que as pessoas dizem que fazem e o que elas fazem efectivamente. Buscando compreender tal articulação, as autoras acabadas de referenciar privilegiaram a dimensão situacional, nos trabalhos realizados sobre o falar bilingue, tendo concluído que ao falante cabe um papel determinante, na mudança de código, podendo optar por estratégias de aproximação (convergência) ou de distanciamento (divergência), consoante a natureza das representações em jogo: representações das línguas, representações da situação de comunicação, representações de si e do outro. (Billiez & Millet, 2001: 37-38).

Com esta breve revisão dos conceitos de representações das línguas, parece que fica claro que as situações de interacção, provocadas ou não, constituem o lugar de produção de saberes linguísticos e de discursos sobre as línguas. A aula de língua mostra-se, então, como um espaço privilegiado de ocorrência de opiniões, preconceitos e imagens das línguas.

Num contexto como o do presente estudo, em que jogam uma LM, com estatuto recente de língua oficial, e uma língua alvo, objecto de estudo e veículo de ensino/aprendizagem, e primeira língua oficial, os sujeitos analisados detêm uma experiência relevante vivida nesse espaço, ocupando por isso um lugar privilegiado na observação dos

comportamentos linguísticos dos aprendentes, das estratégias que eles próprios e os alunos mobilizam na comunicação pedagógica, do uso que fazem de uma e outra língua, enfim das suas escolhas relativamente às línguas em presença. No pressuposto de que a maior parte dos sujeitos desta pesquisa são falantes bilingues do português e do cabo-verdiano, estaremos em condições de conhecer o modo como vivem o seu bilinguismo, à luz da situação sociolinguística em que se integram.

Boyer (1997 : 9) reportando-se às representações dos bilingues situados em contextos em que as línguas em presença têm estatutos diferenciados, afirma que nesses contextos de

coexistence compétitive ou de distribution fonctionnelle des langues, il est nécessaire que l'analyse des représentations des bilingues comporte un certain nombre d'éléments tels que les images, les attitudes et sentiments par rapport aux langues (Galligani e Moussouri, s/d : 367).

A escolha das línguas reporta a outros conceitos operatórios constitutivos do quadro de referência teórico do presente estudo, como sejam o bilinguismo, a diglossia e a consciência linguística, de que nos ocuparemos no próximo capítulo.



Capítulo II

Bilinguismo, diglossia e consciência linguística

Introdução

Tem-se defendido, em algumas tentativas de caracterização do contexto sociolinguístico cabo-verdiano, a ideia de um bilinguismo nacional, posição essa fundada numa perspectiva puramente quantitativa, isto é, centrada sobretudo nas estatísticas sobre a população alfabetizada, para se concluir da dimensão bilingue do cabo-verdiano. Mas essa posição, embora decorra do pressuposto de que o domínio da língua portuguesa possa ser proporcional ao nível de escolaridade do falante, merece ser reanalisada e aprofundada, sobretudo com a preocupação de um entendimento mais efectivo sobre os contornos dessa competência que os cabo-verdianos têm da língua portuguesa. Tal aprofundamento deverá mobilizar a análise dos factores que devem ser considerados na construção do bilinguismo individual, como veremos oportunamente.

Assim, analisar a forma como os sujeitos se posicionam face ao contexto linguístico cabo-verdiano, caracterizado pelo contacto de duas línguas, pressupõe a discussão prévia de conceitos como o de bilinguismo e o de diglossia, fenómenos frequentes naquele contexto. Tais conceitos, aliados ao de consciência linguística, constitutivos do quadro de referência conceptual mais amplo do presente trabalho, serão objecto do presente capítulo, pretendendo-se que toda a reflexão a ser desenvolvida inclua a análise dos factores que determinam e caracterizam os tipos de bilinguismo, assim como os traços que o diferenciam da situação de diglossia, servindo essa clarificação o propósito de fundamentar a caracterização da realidade linguística nacional, o objecto das representações de formadores de professores de língua portuguesa, no contexto que nos ocupa, isto é, em que ela é língua oficial, veículo do

ensino e da aprendizagem, em contacto com a língua cabo-verdiana, língua primeira.

2.1 Bilinguismo: um conceito a desbravar

O conceito de bilinguismo é antigo mas continua polémico, datando de 1918 a sua introdução no léxico científico da Linguística, através de Antoine Meillet, que o definiu como *fait de pratiquer deux langues* (in Cavalli, 2005: 8). Esta definição é partilhada por Uriel Weinreich (1968: 1, in Martins, 1997), ao afirmar que o bilinguismo emerge de uma situação de línguas em contacto e define-se como o uso alternativo de duas línguas pela mesma pessoa. Nesta perspectiva, os falantes bilingues constituyen *el locus del contacto* (López, 1997: 13).

Se a situação de línguas em contacto consubstancia o espaço de emergência do bilinguismo, são circunstâncias da vida do indivíduo que fazem com que ele seja bilingue: pais de línguas diferentes, o momento e a forma como cada uma das línguas foi adquirida/aprendida, entre outros, contam-se como factores externos determinantes, ao lado de factores sociais que condicionam o uso de cada uma das línguas em presença; o seu estatuto sócio-cultural; a pertença e a identidade cultural. De acordo com Oliveira (2002: 87), e com base em resultados de estudos na área da neuropsicologia, o contexto da aquisição das línguas em contacto condiciona as estratégias que os bilingues accionam para o processamento da informação.

Outros aspectos, inerentes ao próprio indivíduo, como a idade, as atitudes em relação à(s) línguas em presença, a proficiência linguística, concorrem para dar outra dimensão ao conceito (Martins, 1997).

Emerge assim o conceito de bilinguismo individual, que Maitena Etxebarria (1995: 19-36), linguista basca, caracteriza, mobilizando diferentes factores internos. Para além da idade, destaca a aptidão, onde inclui a inteligência, a memória, a atitude e a motivação que determinam o

grau de conhecimento de cada uma das línguas, daí resultando a distinção entre bilinguismo equilibrado e bilinguismo dominante; a idade da aquisição que leva à distinção entre bilinguismo precoce, de adolescente ou de idade adulta (in López, 1997: 20). A complexidade do conceito e as divergências sobre ele advêm exactamente da forma como se encara cada um dos elementos nele implicados e da não total concordância entre os teóricos sobre os requisitos a adoptar para a caracterização de indivíduos efectivamente bilingues.

Alguns dos principais critérios maioritariamente aceites visando uma maior clarificação do conceito serão analisados de seguida, para nos permitirem construir uma base teórica capaz de clarificar os objectos sobre os quais nos debruçamos. Com tal constructo, estaremos teoricamente apetrechados para analisar o contexto sociolinguístico em estudo, e compreender se e em que medida o conceito é aplicável.

2.2 Bilinguismo e proficiência linguística

Tomando como critério primeiro para especificar o âmbito conceptual do termo o grau de proficiência do falante em relação a cada um dos idiomas em presença, López regista a definição clássica de “dominio pleno de dos lenguas”, em contraponto com autores que mobilizam o conceito de competência linguística – aqui entendido como o conhecimento que o falante tem da sua língua -, para evocar duas outras definições daí decorrentes: a primeira coloca a tónica na capacidade de um indivíduo *saber comprender, hablar, leer y escribir en una lengua distinta de la materna* (1997: 18); e a que concebe o bilingue como aquele que é capaz de “pensar” na outra língua, pois a usa de forma autónoma, isto é, sem recorrer ao conhecimento da sua língua materna, *el bilingue es aquel que es capaz de usar los mecanismos, estructuras y conceptos de una segunda lengua sin que para emitir un mensaje tenga que hacer una relación de equivalência com su lengua materna* (López, 1997: 18).

Embora exista, de um modo geral, alguma precaução por parte dos estudiosos relativamente à validade dos testes construídos para a medição da dita proficiência junto de falantes bilingues, parece, no entanto, de alguma utilidade recolher e tratar informação tecnicamente válida sobre o grau de domínio da língua não materna por parte dos cabo-verdianos, constituindo-se assim informação necessária para preencher uma lacuna importante no conhecimento da realidade linguística em referência. No que diz respeito aos sujeitos do presente estudo, formadores de língua portuguesa, pode-se pressupor que eles estarão situados num dos pólos do *continuum*. Falamos do equilinguismo, isto é, no pressuposto de que dominam tão bem uma como a outra língua. Ao lado dessa designação, coexistem outras como as de “bilinguismo perfeito” e “bilinguismo equilibrado” que, no entanto, não têm o mesmo sentido, segundo Josiane F. Hammers e Michel H. A. Blanc (1990, in Martins, 1997). Estes autores esclarecem a imprecisão que, por vezes, emerge da utilização indiscriminada daquelas noções. Explicam que o facto de um falante ter um bom domínio em ambas as línguas não significa a existência de equilíbrio, o qual deve antes residir no grau de domínio de cada uma, *Equivalent competence should not be equated with the ability to use both languages for all domains and functions of language*” (in Martins, 1997: 67).

Reportando-nos à questão acima colocada, sobre os níveis de proficiência linguística nas línguas em contacto, ocorre relacionar a anterior reflexão com o conceito de falante nativo. Virginie André & Desirée Castillo (2005) referem-se ao falante nativo como uma instância abstracta que vingou durante muito tempo na história do estudo das línguas. Byram (1997), citado por aquelas autoras, defende igualmente que não é possível ao aprendente atingir a competência linguística do falante nativo e muito menos a competência sócio-cultural, o que recoloca a questão da verdadeira essência do bilinguismo. Reconhecendo, tal como aquele autor, a impossibilidade de o aprendente se despojar da sua

natureza linguística e cultural para abraçar a do tal falante nativo, as autoras recuperam para análise o traço mais saliente da noção de falante nativo, a identidade. Para André & Castillo, é a competência comunicativa intercultural que permite ao aprendente, detentor da competência na língua, entender valores, decodificar implícitos, lidar com conotações, negociar sentidos, facilitar a interacção entre membros de culturas diferentes, habilidades essas só conseguidas através do conhecimento da(s) outra(s) cultura(s).

Nessa tentativa de clarificação do conceito, Lüdi & Py (2002:6) recomendam uma perspectiva menos polarizadora e mais voltada para “variations continues” (in Cavalli, 2005:11) isto é, posições intermédias entre dois pólos: num, o referido “equilinguismo”, inspirado na definição célebre de Bloomfield: *the native-like control of two languages* (in Cavalli, 2005: 11) – em que *perfect foreign-language learning is not accompanied by the loss of the native language* (Boomfield, 1993, in Martins, 1997: 67); e, no pólo oposto, uma competência mínima numa das quatro habilidades linguísticas - falar, ouvir, ler, escrever - , como propõe Macnamara (1967), citado por Cavalli (2005: 66). Próximo desta perspectiva está o bilinguismo dito “incipiente” consoante A. R. Diebold, (in Martins, 1997: 68), bilinguismo receptivo (ou passivo) ou semi-bilinguismo, que integra os casos em que o falante se exprime numa língua mas apenas compreende a outra. Boukus (1985: 44) designou tal situação de bilinguismo de intelecção, em oposição ao bilinguismo de intelecção e de expressão, em que as duas línguas são ao mesmo tempo compreendidas e produzidas. A designação de “bilinguismo passivo” deve opor-se, segundo Martins (1997: 69), à de bilinguismo activo.

Na mesma posição de relativização do conceito se coloca Einar Haugen que propõe que *bilingualism begins when the speaker of one language can produce complete meaningful utterances in the other language* (in Martins, 1997: 68). Nesta definição mais abrangente cabem diferentes graus de proficiência dos falantes. Oliveira, citando Dufour e Kroll (1995)

afirma que *o bilingue está num continuum de aprendizagem da segunda língua*, no sentido em que conhece bem a segunda mas pode não ser igualmente fluente em ambas (Oliveira, 2002: 86).

A diferenciação de níveis de proficiência parece ser a via que poderá conduzir ao melhor entendimento do conceito de bilinguismo individual, quando utilizado para caracterizar os cabo-verdianos do ponto de vista linguístico. Sendo certo que o ambiente sociolinguístico nacional se apresenta com duas línguas em contacto, com funções formalmente diferenciadas; sendo igualmente evidente a existência de uma língua materna, nacional, primeira, adquirida no seio da família, e um contacto, de certo modo, passivo, com a segunda língua, não materna, contacto esse que se vai tornando progressivamente “mais activo”, com a entrada da criança na escola ou com a alfabetização do adulto; porque a língua segunda é simultaneamente língua de aprendizagem, isto é uma disciplina curricular, e veículo de ensino/aprendizagem, abre-se, no entanto, ou por isso mesmo, uma zona de sombra nesse contexto, a conjuntura, posto não determos evidências sobre o grau, a natureza e a dimensão da compreensão que os cabo-verdianos de um modo geral detêm da língua não materna.

Outro elemento igualmente pertinente prende-se com o facto de as línguas portuguesa e cabo-verdiana, em contacto, manterem entre si semelhanças sobretudo a nível lexical. Com efeito, na génese da língua cabo-verdiana confluíram línguas de várias etnias africanas presentes nas Ilhas durante o povoamento, e línguas europeias, com prevalência para a língua portuguesa, de onde a maioria das palavras foi importada, o que leva à definição da língua cabo-verdiana como um crioulo de base lexical portuguesa (Duarte, 1998).

Esta constatação apela-nos a questionar se, em existindo tais semelhanças, qual o seu impacto na proficiência dos falantes, numa e noutra língua, mas sobretudo na segunda língua, o mesmo é dizer, a sua implicação na realização do bilinguismo individual. A questão da distância

e da proximidade das línguas, questão muito recorrente ligada à ideia antiga mas sempre actual da intercompreensão entre línguas vizinhas, evoca outra questão a do eventual parentesco entre elas, das suas características tipológicas, os seus traços comuns. Castellotti, Coste & Moore (2001), explicam que existem factores objectivos e subjectivos que concorrem para essa percepção de proximidade/distância entre línguas e que esses factores determinam as próprias condutas dos indivíduos e os processos de aprendizagem. A problemática pode ser analisada do ponto de vista linguístico, tendo em conta a necessidade de clarificar os critérios linguísticos de proximidade ou de distância, com vista a “*établir une première approche des degrés de distance*” e do ponto de vista das representações linguísticas, *on peut raisonner en termes de distance et proximité perçues, voire imaginées par des usagers* (Castellotti, Coste & Moore, 2001: 106). Em todo o caso, torna-se necessário distinguir entre os traços objectivos, de natureza variada, que apontam para componentes próximas ou distantes de sistemas ou de usos linguísticos e, por outro lado, o modo como os falantes percebem o grau de semelhança ou de dissemelhança entre as línguas. É este último aspecto que determina e a consciência metalinguística constituída ao longo da biografia linguística do falante e a natureza das aprendizagens, onde um conjunto de parâmetros está em jogo, nomeadamente

la relation, en termes de système de la langue e système de représentations, de cette langue avec la ou les autres langues, d’eux connues ou non (Castellotti, Coste & Moore, 2001:106).

Os resultados das pesquisadas realizadas levaram os autores acima citados a concluir que a distância e a proximidade são noções relativas, visto que uma mesma língua para um mesmo indivíduo pode ser sentida como próxima numa determinada perspectiva e distante, noutra.

Servem estas colocações para irmos compondo gradualmente o contexto linguístico em que se situa o nosso estudo. O certo em todas estas reflexões é que os cabo-verdianos de uma forma geral e os sujeitos

da presente pesquisa, em particular, vivenciam no dia a dia o contacto de duas línguas em presença, no contexto em que se movimentam; estão psicologicamente “orientados” para agirem verbalmente em função desse quadro, utilizam uma ou outra, muitas vezes por escolha pessoal, em função de vários factores. Hamers designou essa situação de “bilinguagem”, entendida como *un état psychologique de l’individu qui a accès à plus d’un code linguistique comme moyen de communication* (2005: 271). Tal acesso não é sentido do mesmo modo, como parece evidente, por todos os falantes; é antes um acesso condicionado por elementos de várias naturezas, nomeadamente: cognitiva, linguística, sociolinguística e sociocultural.

Nos termos deste estudo, fixar-nos-emos em indivíduos concretos, com características específicas e próprias, dos quais obtivemos dados e informações que nos permitem perceber como vivenciam tal bilinguagem, as representações actuais e eventualmente as passadas sobre a situação de contacto das línguas portuguesa e cabo-verdiana para, com base no conhecimento construído, se dispor de uma base fundamentada de trabalho para a concepção e elaboração de medidas de política linguística que tenham repercussão na formação de professores de língua portuguesa e cabo-verdiana e no próprio contexto linguístico, cujas características são forçosamente determinadas pelo lugar que as línguas em presença ocupam no ensino, dele dependendo a sua valorização social.

No passo seguinte, relacionaremos o bilinguismo com a idade em que a aprendizagem das línguas é feita no espaço formal.

2.3 Bilinguismo e idade de aquisição

O interesse pela idade de aquisição da língua não materna em relação com a situação peculiar de bilinguismo, em Cabo Verde, parece-nos justificado e pertinente, sobretudo por nos situarmos num contexto em que: i) o primeiro contacto formal com a língua segunda, o português, acontece, para a grande maioria das crianças cabo-verdianas, quando entram para a escola; ii) o ensino/aprendizagem é veiculado pela língua oficial e não pela língua materna; iii) no ensino/aprendizagem, em geral e no da língua segunda, em particular, não são mobilizados os conhecimentos prévios, nomeadamente, o conhecimento da língua materna.

Valem estas considerações prévias como introdução aos conceitos de bilinguismo precoce e bilinguismo adulto cuja distinção foi feita por Andrée Tabouret-Keller (in Martins, 1997: 71). Na primeira categoria, as duas línguas são adquiridas ao mesmo tempo durante a infância, enquanto que na segunda, tal aprendizagem tem lugar depois, *sendo que, neste caso, o input dos sistemas linguísticos ocorre de uma forma sequencial* (in Martins, 1997: 71).

Embora não exista acordo entre os estudiosos sobre os limites de idade para a categorização do bilinguismo com base na idade da aquisição/aprendizagem, geralmente prevalece a ideia de que, quanto mais cedo se aprende uma segunda língua, maior domínio se tem dela, tomando-se assim o factor idade como determinante. Estudos de natureza sociolinguística vieram a demonstrar, no entanto, que dois outros factores são efectivamente mais decisivos no grau de domínio das línguas em presença: a atitude do falante perante elas e a necessidade efectiva do seu uso. Não restam dúvidas, no entanto, de que o factor idade e os níveis de proficiência podem articular-se. Com efeito, enquanto que a aprendizagem de uma língua segunda, na idade precoce, cria as condições para um bilinguismo equilibrado, na idade adulta de tal aprendizagem teríamos o chamado bilinguismo dominante, sendo a língua materna a que o falante

dominaria em maior grau. Na sua caracterização, Boukus opta pela designação de bilinguismo simétrico, em que o falante domina no mesmo grau as duas línguas, que opõe ao bilinguismo assimétrico, onde o domínio das línguas é desigual, isto é, uma é mais dominada do que a outra (1985: 44).

No entendimento de muitos estudiosos, na aprendizagem simultânea de duas línguas, há uma fase de bilinguismo composto (em que a criança detém um sistema lexical único, isto é, conhece palavras das duas línguas e respectivos significados); seguida de uma fase em que distingue o léxico de uma do léxico da outra, mas utiliza a gramática de uma ou outra das línguas, de acordo com as suas estratégias de comunicação; e, finalmente, uma fase de bilinguismo coordenado em que a criança opera verbalmente separando as componentes lexical e gramatical das línguas. Com os resultados dos testes de proficiência linguística, questiona-se o modelo “composto/coordenado”, sobretudo por algumas limitações e imprecisões detectadas, no tratamento da noção de significado, na diferenciação entre significado denotativo e conotativo, na relação entre significado da palavra e significado da frase e, finalmente, pela diferença de atitudes dos falantes estudados, face às línguas que conhecem (Martins, 1997: 70).

López propõe uma distinção mais detalhada. Para além de caracterizar um bilinguismo de adolescência, que decorre entre os 10/11 anos até aos 16/17 anos, destaca, no âmbito do bilinguismo precoce, um simultâneo e um consecutivo; neste último caso, contempla as situações de aquisição de uma segunda língua, ainda cedo, mas depois da aprendizagem da primeira (1997: 20)

Parece claro, por aquilo que se acaba de explicar, que a idade de aquisição de uma língua, no contexto de bilinguismo, constitui um factor a considerar na definição dos contornos daquele conceito. Se analisarmos o contexto linguístico em apreço e se aceitarmos a priori a situação de um bilinguismo peculiar, este poderá integrar-se no quadro do bilinguismo

consecutivo. Com efeito, o primeiro contacto formal com a segunda língua, dá-se no pré-escolar, de forma incipiente, com a sua utilização como língua de comunicação, em canções, relatos de ocorrências, reconto de histórias; a partir do 1º ano de escolaridade, aos cinco/seis anos, inicia-se a aprendizagem da língua portuguesa, que se mantém ao longo de toda a escolaridade. E é, no contexto escola/sala de aula, que o contacto com a língua portuguesa é privilegiado, pois é esse o contexto de uso mais frequente. No próximo passo, discutiremos como o factor “uso” da(s) língua(s) tem vindo a ser considerado na clarificação do conceito de bilinguismo.

2.4 Bilinguismo e uso das línguas

A situação linguística de Cabo Verde, que vimos caracterizando paulatinamente, interpela ao questionamento do conceito de *bilinguismo* em relação ao uso que os falantes fazem das línguas disponíveis. Com efeito, tal questionamento parece relevante, se se atender a alguns aspectos do contexto, que passamos a destacar: o primeiro aspecto prende-se com a utilização generalizada da língua cabo-verdiana, nos espaços informais e na maior parte dos espaços formais de comunicação; o segundo diz respeito ao uso restrito da língua portuguesa à sala de aula, a nível do ensino, decorrente do seu estatuto de língua oficial. No entanto, como muitas vezes acontece, a língua materna, a LCV, é também chamada a desempenhar funções várias, mais no quadro da viabilização da comunicação didáctico-pedagógica do que como estratégia ou recurso; o terceiro aspecto releva do facto de a língua cabo-verdiana não constituir matéria de ensino/aprendizagem, a não ser nas instituições de formação de professores, no nível superior; finalmente, a língua cabo-verdiana não está padronizada, o que explica a não existência de normas de escrita e, logo, de materiais didácticos de suporte.

Estas são, em traços gerais, algumas das condições de uso das duas línguas em contacto, a cabo-verdiana e a portuguesa. Veremos, de imediato, como é que os teóricos entendem essa problemática.

O psicolinguista suíço Grosjean define indivíduos bilingues como *Those who use two, or more, languages in their every day lives* (1990: 107), com base no critério “uso”; na complementaridade das duas línguas, na diversidade de domínios de utilização, nas necessidades de comunicação (in Birello, 2005: 19). Trata-se da noção de bilinguismo funcional, mais recente, mais complexa e nem por isso menos criticada, que subestima as posições defendidas pela tese da proficiência linguística, - preocupada com o sucesso escolar e com o desempenho académico - e se centra no *when, where and with whom people use their two languages* (Grosjean, 1996: 11, in Melo, 2006: 50).

No caso cabo-verdiano, como acabámos de ver, as duas línguas em contacto encontram-se efectivamente presentes na vida quotidiana dos falantes, apenas no sentido em que estão disponíveis, constituem as línguas que podem servir as suas necessidades de comunicação. Mas, em termos do uso, do uso efectivo, não estão presentes na vida dos falantes, com a mesma frequência. Sabe-se, que uma tem maior presença que outra, já que é usada em mais espaços. Assim, o critério “uso” de Grosjean parece dever ser aplicado aqui, com alguma precaução. Aliás, a crítica a esta noção de Grosjean por parte de outros autores tem recaído precisamente sobre a dificuldade em determinar o carácter regular do uso das línguas pelo bilingue. Em Cabo Verde, as duas línguas, pelo facto de manterem estatutos diferentes, dispõem de espaços de uso também diferentes, mas complementares, significando isso que os dois critérios anunciados, o de “complementaridade” assim como o da diversidade de domínios de utilização podem ser mobilizados para a compreensão do fenómeno.

Ao esclarecer que não se trata de dois monolingues completos ou incompletos mas de indivíduos com um quadro linguístico único e

específico, *They are not the sum of two complete or incomplete monolinguals but have a unique and specific linguistic configuration*, Grosjean entende que o bilingue opera com cada uma das línguas, mobilizando um quadro mental específico e autónomo (in Birello, 2005: 19).

Hagège defende a mesma ideia,

um perfeito bilingue não funciona como dois unilingues reunidos, mas apesar de tudo, pelo menos num domínio, uma das duas línguas está mais enraizada (1996: 43).

As investigações levadas a cabo junto de bilingues afásicos, no âmbito da Neuropsicologia, têm demonstrado que o indivíduo bilingue tem características próprias e não pode ser encarado apenas como “um duplo monolingue” (Oliveira, 2002: 87).

Para esta autora, tal enraizamento seria justificado pelo contexto social, isto é, pelos primeiros contactos com uma das línguas e a sua utilização privilegiada, no decurso do tempo, como aliás, parece ser o caso cabo-verdiano.

Correlacionado com estes factores está o grau de domínio das línguas em contacto. Colocando esse elemento em jogo, Grosjean condiciona a possibilidade de se ser igualmente fluente nas línguas em contacto às necessidades e contextos de uso de cada uma, concluindo que, sendo diferenciados, dificilmente tal competência é a mesma, *because the needs and uses of the languages are usually quite different, bilinguals are rarely equally or completely fluent in their languages*” (Grosjean, 1990: 107, in Birello, 2005: 19).

A questão da fluência, aqui colocada, está em íntima relação com a competência linguística dos falantes. Os bilingues não têm de ser igualmente competentes nas línguas em questão, como explicam Lüdi & Py que, mobilizando também o critério “uso”, defendem que ser bilingue significa,

être capable de passer d'une langue à l'autre dans des nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire, même avec une compétence considérablement asymétrique (in Birello, 2005 : 22).

Significa, por outro lado, que o sujeito deve interpretar cada situação de comunicação para determinar qual a variedade apropriada e qual das línguas usa:

La situación no se orienta claramente hacia la lengua meta y la L1, sino que permite una reinterpretación flexible con los factores situacionales: La situación a veces es la causa y a veces es el efecto de un cambio de lengua (Birello, 2005: 22).

Tal eleição, que só é possível se os interlocutores detêm conhecimentos básicos de cada uma das línguas, é determinada, segundo Grosjean, por factores relacionados com a situação que interpela a uma escolha (in Birello, 2005: 22). Com efeito, passar de uma língua a outra significa uma escolha, para a qual concorrem muitos factores, a começar pela própria situação em que decorre a interacção; factores inerentes aos próprios sujeitos, como sejam o modo como se relacionam com as línguas, as suas atitudes relativamente a elas, as suas preferências e habilidades; a natureza das relações que os sujeitos mantêm entre si, de hierarquia ou não, em que a questão do poder é muito relevante; o objecto da interacção, ou seja, o conteúdo do discurso, a função da interacção, enfim, todos os elementos que tornam complexa qualquer situação de comunicação são considerados pelo sujeito no contexto das línguas em contacto, pesando as diferentes condições, de modo a fazer uma escolha de língua.

A questão da escolha de língua está aliada às suas funções, quer no contexto geral, quer numa situação específica. É neste quadro que Lüdi & Py, estudando a relação entre o uso e a funcionalidade das línguas, concluíram, tal como Grosjean, que as línguas não são utilizadas indistintamente; pelo contrário, dependendo das situações, cada língua tem funções comunicativas diferentes e tal repartição funcional se subordina a regras sociais (in Birello, 2005: 19). A escolha das línguas é um elemento fundamental a reter: para os autores citados, ela se orienta

por regras sociais e é negociada pelos *interactantes* no interior da dinâmica de interacção. Todos esses aspectos enformam o conceito de “parler bilingue”, a partir do qual os autores constroem o de competência bilingue que consiste *non seulement à savoir utiliser l’ une et l’ autre langue selon la situation, mais aussi à gérer cette coexistence* (in Melo, 2006: 49).

Etxebarria (1995) diferencia factores internos e factores externos que condicionam o uso, referindo, entre estes últimos, a família, a comunidade, a escola, os meios de comunicação de massas e a proximidade entre as línguas (in López, 1997: 21). Na linha de Lüdi & Py (2003), ao analisar o factor uso para caracterizar os falantes bilingues, Etxebarria (1995) chama a atenção para a necessidade de se conhecer o grau de competência que o indivíduo tem de cada uma das línguas, na convicção de que é essa competência que determina os usos que o bilingue faz das línguas que conhece e em que condições as utiliza (in López, 1997).

A revisão da bibliografia fundamental sobre o factor uso mostra-nos, concluindo, que existe convergência de posições dos autores no realce a atribuir-lhe, registando que a sua regularidade é interrogada, ao mesmo tempo que, nas circunstâncias em que a opção por uma ou outra língua é clara, ela é determinada sempre pela competência do bilingue.

Importa mobilizar o factor “uso” da língua não materna, o Português, como outro elemento fundamental para a caracterização do bilinguismo em Cabo Verde. Neste contexto, parece verificar-se a tendência para a língua cabo-verdiana ocupar paulatinamente espaços de uso da língua portuguesa, nomeadamente o espaço escolar, sendo que essa tendência virá a legitimar-se como situação de facto, a médio/longo prazo, em virtude do estatuto de segunda língua oficial atribuído à língua materna, logo, de conquista progressiva dos espaços formais tradicionalmente ocupados pela língua segunda. A contrariar essa tendência natural, actuam outros factores, nomeadamente o facto de a

língua cabo-verdiana não estar ainda normalizada, o que poderá condicionar a efectividade das medidas legislativas em curso que visam a instalação de um verdadeiro bilinguismo em Cabo Verde.

O bilinguismo revela, de certa forma, as competências linguísticas dos falantes, não importa em que contextos. O processo de desenvolvimento das competências nessas línguas depende das atitudes, opiniões e valores que os aprendentes lhes atribuem, isto é, das suas representações linguísticas. A Didáctica das Línguas vem equacionando a relação entre esses conceitos, buscando entendê-la na sua complexidade e construir mecanismos que ajudem os professores a obter melhores resultados no processo de ensino/aprendizagem das línguas. Estas questões constituem o objecto do próximo passo deste trabalho.

2. 5. Bilinguismo e Didáctica de Línguas

A problematização da questão do bilinguismo remete naturalmente para concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, no sentido lato, e do ensino/aprendizagem de uma língua segunda, em concreto. V. Cook, numa linguagem metafórica, esclarece que aprender uma língua segunda não é alargar uma casa construindo quartos nas traseiras, isto é, não faz sentido separar o que está ligado,

Trying to put languages in separate compartments in the mind is doomed to failure since the compartments are connected in many ways (2001: 407, in Melo, 2006: 48).

No que respeita às relações entre a Didáctica de Línguas e o bilinguismo, importa registar dois momentos fundamentais: o dos efeitos negativos do bilinguismo e o dos efeitos positivos, coexistindo com cada um desses momentos dicotómicos a ideia, sustentada por algumas pesquisas, de que não existem diferenças entre bilingues e monolinguês, do ponto de vista do desenvolvimento mental e cognitivo (Martins, 1997).

Com efeito, durante as primeiras décadas do séc. XX, as pesquisas que colocavam em confronto monolíngues e bilingues, concluíram que estes eram inferiores do ponto de vista cognitivo, já que não conseguiam resultados satisfatórios nos testes de inteligência, alegando que sofriam de uma certa confusão mental, como consequência da utilização de mais de uma língua, como um efeito negativo do bilinguismo (Martins, 1997).

Um certo preconceito desfavorável ao bilinguismo e alguns constrangimentos metodológicos terão ditado aquelas conclusões, nomeadamente, a não consideração de todas as variáveis contextuais, sobretudo na aplicação de testes na língua não materna aos falantes bilingues, o estabelecimento de comparações entre grupos bilingues e grupos monolíngues, sem critérios consistentes de comparabilidade, incorrendo em generalizações não fundamentadas. Oliveira (2002: 89) afirma não existir fundamento para a diferenciação das estruturas cerebrais e/ou mecanismos dos bilingues ou dos monolíngues,

Embora o conteúdo possa ser diferente, os princípios pelos quais as línguas são representadas e processadas só diferem no grau de envolvimento dos vários subcomponentes a serem processados (Paradis, 1997, in Oliveira, 2002: 89)

Na esteira de tais achados, surgem os posicionamentos concordantes de governantes, educadores, professores, pais, que encontram eco nas políticas nacionais de unificação linguística: se a aprendizagem de uma língua outra, minoritária, um dialecto, implicava ocupar o espaço da língua de prestígio, e se, além disso, trazia problemas às capacidades cognitivas do indivíduo, melhor seria conhecer apenas uma língua (López, 1997).

A partir da década de 60 do século passado, muda completamente o quadro de figura prevalecente anteriormente, com os resultados obtidos por Pearl & Lambert (1962), investigadores canadianos que verificaram a superioridade dos bilingues, nomeadamente na flexibilidade mental, na aptidão para a abstracção e na conceptualização (in Cavalli, 2005: 15). Não se trata de aptidões específicas que não se observam nos

monolingues, mas de faculdades desenvolvidas, consoante Hagège (1996: 8). Tais ideias, que continuam fazendo eco nos tempos actuais, encorajaram iniciativas no campo da educação, de implementação do bilinguismo/plurilinguismo dos alunos, algumas tidas como inovadoras, como é o caso dos projectos de imersão linguística, que fizeram história, a partir do Québec, no Canadá, na segunda metade do século passado. Aqui, procurava-se o melhor entendimento entre as crianças da minoria anglófona e as da maioria francófona, com a convicção de que dessa forma se realizaria tanto o bilinguismo individual como o social. Para Hagège, *os bilingues possuem a capacidade de transpor facilmente as fronteiras que a diferença entre as línguas traça entre os homens* (1996: 8).

De uma maneira geral, as políticas linguísticas que procuram desenvolver o bilinguismo orientam-se por dois tipos divergentes de modelos de educação bi/plurilingue: os modelos ditos “negativos” ou “context bound”, que encaram o bilinguismo como um instrumento social, não se preocupando, por isso, com questões que concernem o desenvolvimento cognitivo e escolar; e os modelos “positivos” ou “context-free” em que o bilinguismo surge como uma estratégia favorável ao desenvolvimento sócio-cognitivo, que mobiliza uma *pédagogie bilingue comme instrument didactique efficace pour une meilleure exploitation du territoire scolaire* (Gajo, 2000: 39, in Cavalli, 2005: 17).

Os pontos de convergência entre a investigação sobre o bilinguismo e a investigação sobre a aquisição levam a considerar a aprendizagem de uma língua estrangeira como um processo que leva ao bilinguismo e a aula como um caso especial de situação exolingue. Para Hagège, *uma educação bilingue precoce estaria à mão de todos, desde que os Estados consentissem criar os meios para a sua generalização na sua política escolar* (1996: 243) e, por isso, interroga-se:

Como recusar dar aos alunos, desde os primeiros anos, introduzindo o bilinguismo, esse acréscimo de humanidade que constitui todo o encanto da criança de duas línguas? (Hagège, 1996: 253)

Neste passo que ora encerramos, ficaram patentes algumas ideias não concordantes sobre o papel do bilinguismo no processo de aprendizagem de línguas; analisaremos a seguir e de forma mais detalhada as representações que circulam sobre o bilinguismo.

2.6 Representações sobre o bilinguismo

As representações sobre o bilinguismo desempenham um papel decisivo nos comportamentos quotidianos das pessoas que se confrontam de uma maneira ou outra com situações de contacto de línguas. Com efeito, o estatuto sociocultural das línguas determina uma valoração positiva ou negativa por parte do bi/plurilingue, assim como a pertença e a identidade cultural condicionam o reconhecimento e a aceitação da cultura que cada uma das línguas veicula. No primeiro caso, Etxebarria (1995) distingue bilinguismo aditivo de bilinguismo substractivo; no segundo caso designa de bilingue monocultural, o falante bilingue que reconhece apenas a cultura veiculada pela sua língua materna, em oposição ao bilingue bi-cultural (in López, 1997: 21).

Neste aspecto, Cavalli, Duchêne *et al* explicam que, quando os sujeitos exprimem as suas representações sobre o bilinguismo, apoiam-se em perspectivas diferenciadas, que utilizam de forma contrastiva ou por comparação, para definirem melhor a realidade bilingue, individual ou colectiva (in Moore, 2001: 85-86). A contrastividade espacial ou diatópica refere-se tanto a contextos macro como a contextos micro, aqueles exteriores, estes interiores, em relação à realidade em que se situa o sujeito; a contrastividade temporal ou diacrónica reporta-se a um tempo, passado, presente ou futuro ou a gerações; e a contrastividade experiencial que se apoia nos pontos de vista, nas perspectivas ou experiências outras (individuais ou colectivas).

Para um melhor entendimento das relações entre as representações do plurilinguismo (ou do bilinguismo) e a aprendizagem, Castelloti, Coste & Moore (2001: 103) explicam que o sujeito plurilingue recorre a estratégias para aceder à outra língua, com base na distância que percebe entre elas, e joga com hipóteses para testar as possibilidades de transferência, de apoios e de relações entre as línguas que domina. Aqui também se colocam em evidência o domínio da língua e as oportunidades de uso que, aliados à percepção individual das relações entre as línguas (de proximidade ou de distanciamento), condicionam as hipóteses de realização que ocorrem durante o processo de aprendizagem de línguas,

Ces montages d' hypothèses sont l'expression des représentations des liens entre les langues, et dépendent largement des expériences d'usage et d'appropriation que possèdent les acteurs sociaux (Castelloti, Coste & Moore, 2001: 102).

Relacionado com a natureza das relações entre as línguas em presença e com as suas funções, que decorrem do contexto em que emergem, surge-nos mais um conceito, o de diglossia, que será objecto de clarificação, no próximo passo.

2.7 Bilinguismo e diglossia

Pretendemos neste passo colocar em confronto os dois conceitos em referência, procurando entendê-los na sua especificidade e complementaridade.

A distinção que é feita entre os dois tipos de bilinguismo, o individual e o social, parece menos controversa que a caracterização do bilingue individual. Melo refere-se ao bilinguismo individual, para definir o *funcionamento sócio e psicolinguístico, comunicativo e mesmo neurológico do sujeito bilingue* (2006: 50) e ao *bilinguismo societal*, para definir *a natureza e a situação de comunidades diglóssicas* (Melo, 2006: 51). A ideia que prevalece é a de uma relação de causa e efeito: uma sociedade é bilingue se os indivíduos que o integram são bilingues. Esta é a posição de

Etxebarria (1995) que o designa, por isso, de bilinguismo colectivo (in López, 1997: 22). Cavalli define o bilinguismo social, mobilizando o critério do território em que as línguas estão presentes e coloca o foco em diferentes causas que determinam as situações particulares, como a colonização, o comércio, o poder e o prestígio, a educação e os meios de difusão (2005: 12).

Aliado ao conceito de bilinguismo social, surge o de diglossia. Aliás, vários autores (sociolinguistas, sobretudo) preferem utilizar o termo “diglossia”, no caso do bilinguismo social. As bases deste conceito cabem a Charles E. Ferguson que publicou em 1959 um artigo com o título “Diglossia” na revista norte-americana *Word* (López, 1997: 34). Nesse artigo, Ferguson define a diglossia como a utilização, no interior de uma mesma comunidade, de duas variedades de uma mesma língua – uma “alta” em domínios como a religião, a educação, a literatura e outras situações culturais e outra “baixa” reservada à família, à intimidade, ao trabalho. Em síntese, trata-se de uma situação em que, numa comunidade, duas variedades da mesma língua coexistem, cada uma em domínios claramente diferenciados. Como se constata, o conceito não se aplica a duas línguas distintas que se usam em situações diversas, mas à mesma língua, com as suas variedades. O fenómeno da diglossia é caracterizado por esse autor a partir de uma série de traços a aplicar a cada uma das variedades, em contraponto, nomeadamente: a função, o prestígio, a produção literária, a aquisição, a normalização, a estabilidade, a gramática, o léxico e a fonologia.

Para López, a colocação de Ferguson *abrió un debate muy intenso sobre vários aspectos de la conducta humana en relación con las lenguas* (1997: 37). Nesse debate, surgem J. A. Gumperz e Joshua Fishman, que defendem o alargamento do conceito, ao proporem que ele abarque também *dialectos o registros distintos o niveles lingüísticos funcionalmente diferenciados da la clase que sean* (in López, 1997: 37). Nesta acepção, a *diglossia* reenvia para situações em que a utilização das duas línguas se

diferencia nitidamente segundo os domínios de uso e as funções que elas preenchem, implicando, por isso, uma complementaridade dos dois sistemas linguísticos. Para Fishman (1971), é raro haver um emprego igual e indiferenciado de duas ou mais línguas numa mesma comunidade,

D'un point de vue sociolinguistique, toute société qui génère des bilingues équilibrés fonctionnellement (c'est à dire des bilingues qui utilisent leurs deux langues et tout aussi bien dans tous les contextes) doit bientôt cesser d'être bilingue car aucune société n'a besoin de deux langues pour un même et identique ensemble de fonctions (Fishman, 1971, in López, 1997)

Esta mesma visão alargada do conceito é partilhada por Lüdi & Py que definem a situação de diglossia como

situation d'un groupe social (famille, tribu, ville, région, etc.) qui utilise une ou plusieurs variétés (langues, idiomes, dialectes, etc) à des fins de communication, fonctionnellement différenciées, pour quelle raison que ce soit (1986: 23, in Melo, 2006 : 50).

Cuidaremos agora de referenciar as principais perspectivas de diferenciação dos conceitos, primeiro, da sua relação, depois do tipo de comunidades linguísticas dela decorrente. A diferenciação entre os conceitos está bem presente nos trabalhos de Fishman que, de acordo com Cavalli, orienta o primeiro, o bilinguismo, de carácter psicológico, para a habilidade linguística individual, e diglossia, de carácter sociolinguístico, para as funções sociais das línguas ou variedades presentes no repertório de uma comunidade (2005: 13). Com base na relação entre bilinguismo e diglossia, Cavalli estabelece um esquema que pode ser utilizado na descrição sincrónica de situações de contactos de línguas, mas que não explica a distribuição funcional das línguas em presença. Nesse esquema, identificam-se quatro tipos de comunidades, decorrentes da tal relação: i) comunidades em que a diglossia e o bilinguismo coexistem; ii) comunidades em que prevalece o bilinguismo

mas não a diglossia; iii) comunidades em que existe diglossia mas não o bilinguismo; iv) comunidades em que não existe nem diglossia nem bilinguismo.

Boyer opõe dois modelos de comunidades: um modelo bilingue, dito microssociolinguístico, colaborativo, dinâmico e sincrónico; e um modelo diglósico, dito macrossociolinguístico, também dinâmico, mas diacrónico e conflitual (1991, in Birello, 2005: 20). De acordo com Matthey & De Pietro (1997), aquela aproximação micro dos fenómenos interlinguísticos

deja un espacio a la dimension émica de los contactos de lenguas, es decir de la manera en la que tales contactos son vividos en los actos de las personas que están implicadas en situaciones plurilingües (in Birello, 2005: 20).

Como se pode concluir pela natureza do seu objecto, o conceito de bilinguismo é multidimensional e pluridisciplinar, não se circunscrevendo ao campo linguístico, mas pondo em jogo posicionamentos ideológicos e até políticos. A situação de bilinguismo é tida unanimemente como imperando em países, classes sociais, grupos, pessoas. Crê-se que o bi/multilinguismo seja a normalidade e o monolinguismo, a excepção (Lüdi & Py, 2003, in Birello, 2005: 20). Apesar de o conceito não se ter libertado do carácter “flou” que se lhe conhece, e que ficou patente na diversidade terminológica evocada, parece básica a ideia original de que o bilinguismo supõe o uso de duas línguas por parte de um indivíduo ou de uma comunidade.

Em Cabo Verde, a discussão sobre os conceitos de diglossia e bilinguismo tem sido recorrente, e acontece sobretudo pela preocupação de caracterização do contexto sociolinguístico nacional. Este define-se basicamente pela situação de contacto de duas línguas, a cabo-verdiana e a portuguesa, com estatutos formais diferenciados: a primeira, materna, nacional, a segunda não materna, e até 2005 com estatuto exclusivo de língua oficial. Tal situação terá contribuído para um certo domínio hierárquico institucional do português sobre a língua cabo-verdiana,

motivado pelo prestígio que se atribuiu ao primeiro enquanto língua oficial, e um domínio de uso corrente do segundo, aliado ao facto de a língua cabo-verdiana não ter uma norma escrita, usada e compartilhada por todos, o que traz como consequência restrições, logo, desequilíbrio em termos de situações de uso das duas línguas. Aliás, a ausência de uma norma de escrita da língua cabo-verdiana tende a inibir a produção escrita em cabo-verdiano, atrasa o processo de integração da língua materna nos planos de estudo, a partir da escola básica, tudo isso, enformando um bilinguismo peculiar, nas palavras de Vilela (2002) “um bilinguismo sobretudo oral”, do lado da língua primeira, sublinhamos.

A situação de duas línguas em contacto tem como consequência a ocorrência de falantes bilingues, como defendido pelas posições teóricas estudadas, sobretudo se se atender a que a segunda língua é sobretudo aprendida na escola, de forma estruturada e sistemática, a partir dos 5-6 anos. Assim sendo, e na ausência de testes de medição da proficiência dos cabo-verdianos na língua portuguesa, poder-se-á afirmar que entre as crianças cabo-verdianas existe um bilinguismo precoce consecutivo (López 1997: 20), e nos adultos, um bilinguismo, dominante, maioritariamente, e um bilinguismo equilibrado, numa faixa da população adulta, detentora de uma escolaridade de nível médio e superior.

Assistimos, de facto, à ausência de análises mais consequentes sobre o caso cabo-verdiano em estudos que esclareçam sobre a diferenciação das zonas de uso, sobre a existência ou não de zonas de conflito, sobre aspectos sociolinguísticos da situação de contacto, nomeadamente sobre a avaliação que os cabo-verdianos fazem de cada uma das línguas e da própria relação de contacto, já que, como se sabe, devido às condições históricas, políticas, e socioculturais de emergência e de desenvolvimento da língua cabo-verdiana, ela conserva semelhanças com a língua de superstrato, sobretudo a nível lexical, responsável por fenómenos implicados no contacto de línguas, nomeadamente, a interferência, a transferência, a mudança e a mistura de línguas.

Dulce Duarte (1998) coloca de forma muito clara a interrogação no próprio título do estudo: *Bilinguismo ou diglossia?* Para a autora acabada de referir, *não é de bilinguabilidade, mas de diglossia* (1998: 279) a relação que se estabelece entre as duas línguas. Segundo Duarte, tal diglossia, que remonta à época colonial, permanece, pois tal relação só se modificará no dia em que os espaços de realização de ambas se reajustarem, pela recuperação da total dignidade do crioulo, como língua materna e nacional (1998: 289). O procurado bilinguismo só será uma realidade quando se consolidar *uma relação existencial e comprometida entre as duas línguas* (1998: 289).

Outra constatação deve ser entretanto colocada: a prevalência na sociedade cabo-verdiana, de bilingues assimétricos segundo Boukus (1985: 44), ou dominantes (Etxebarria, 1995, in López, 1997) que, a comprovar-se, fundar-se-á no facto incontornável de que a língua cabo-verdiana constitui o instrumento primeiro e privilegiado de comunicação no quotidiano dos cabo-verdianos, o que levou Jorge Amado, segundo Dulce Duarte a testemunhar que *em Cabo Verde, a vida decorre em crioulo* (1998: 21).

A ideia da complementaridade entre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa é mais consensual. Dulce Duarte define tal complementaridade como o “enjeu” da problemática linguística em Cabo Verde, forjada num quadro dicotómico: língua cabo-verdiana – língua oral, materna, nacional e língua das relações informais; língua portuguesa - língua escrita, de ensino, oficial e língua das relações formais.

Clarificados os conceitos de bilinguismo e diglossia e após tentarmos fazer uma leitura do contexto linguístico cabo-verdiano, à luz das perspectivas dos autores estudados, cremos ser necessário interrogarmo-nos sobre se os falantes têm consciência dos fenómenos em jogo e se, existindo essa consciência, como é que ela se revela e é mobilizada nas diversas situações em que opera, nomeadamente, nas situações de sala de aula, portanto, no quadro do processo de

ensino/aprendizagem, nas situações de escolha de língua que, como vimos ocorrem, sempre que o indivíduo tem à sua disposição mais do que uma língua. Referimo-nos ao conceito de consciência linguística, que discutiremos na sua construção teórica, nas várias acepções e componentes, nas páginas seguintes.

2.8 Consciência linguística

Debruçar-nos-emos sobre o conceito de consciência linguística e veremos como o entendimento que se tem do conceito tem implicações na didáctica das línguas, uma vez que procuraremos aceder às representações dos professores, sujeitos da nossa pesquisa, em relação ao contexto sociolinguístico cabo-verdiano.

Proveniente do inglês, *language awareness* ou *awareness of language*, foi apresentada e defendida pela primeira vez por Eric Hawkins, que a definiu em termos muito pragmáticos, *person's sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life* (James & Garrett, 1991: 2), perspectiva que se explica pela sua preocupação de encontrar soluções para o problema da iliteracia que pesava sobre as crianças e adolescentes das escolas britânicas.

A expressão não é, no entanto, pacífica. James & Garrett consideram que ela presta-se a várias interpretações e, por ser empregue em vários contextos pedagógicos e académicos, *has led to an increased lack of clarity and consensus regarding its meaning* (1991: 1). Um dos aspectos críticos da expressão tem a ver com a abrangência do termo *language*, *it can be used in either a generic sense (i.e. languages in general) or a specific sense*. Mesmo num sentido específico, interroga-se sobre a sua incidência, se em línguas maternas, estrangeiras... Outro questionamento tem a ver com o momento em que tal consciência acontece, isto é, se numa fase propedêutica da aprendizagem ou ao longo de todo o processo.

Focalizando a primeira questão, isto é, se *language* aponta para um conceito geral ou para uma língua específica, James e Garrett explicam que essa delimitação é importante na análise do papel do conhecimento anterior do aprendente, que actua de forma diferente, consoante a dimensão do conceito, e demanda também formas diferentes de intervenção didáctico-pedagógica. Tomada no sentido amplo de consciência linguística multicultural, *each pupil is likely to experience far more new explicit input in comparison of the degree of implicit knowledge raised to consciousness* (1991: 4). Isto é, tratando-se da consciência linguística relativa à língua materna, *most work will involve raising intuitions to consciousness*, quer dizer, o aprendente recorre muito mais à intuição que tem da sua língua. O conceito tende, por isso, a ser nomeado de formas diversas, o que pode ajudar a resolver o constrangimento apontado, pois, no seu conteúdo essencial, ele não é polémico. Com efeito, existe um entendimento partilhado pelos autores de que há um momento na vida dos sujeitos em que emerge a consciência da posse de uma língua, ou de mais do que uma. Divergente é, por vezes, a etapa da história dos indivíduos, em que ela ocorre e a natureza dessa consciência.

A definição mais ampla de consciência linguística estende o conceito a qualquer língua, materna ou não, e inclui a capacidade de reflectir sobre a língua e de verbalizar essa reflexão. Véronique (2001: 28) cita Dabène (1991), que define cinco tipos diferentes de consciência linguística. Começa por distinguir entre a consciência “*langagière*”, que toma a linguagem como existência autónoma, sendo portanto distinta da realidade extra-linguística e não é exclusiva do bilingue; e a consciência linguística que nos leva a distinguir os códigos linguísticos uns dos outros, por referência ao próprio código; ela possibilita a discriminação dos elementos linguísticos e o reconhecimento dos sistemas aos quais eles pertencem; a consciência normativa revela-se pelo conhecimento que o falante tem das normas da língua, dos erros próprios e dos demais falantes, do que é correcto e do que não o é, do aceitável e do não

aceitável; diz respeito às representações que o sujeito tem das formas correctas e aceitáveis numa língua, quer a nível do seu discurso, quer a nível do discurso dos outros; a consciência sociolinguística reporta-se à realização das línguas em sociedade, aos posicionamentos dos sujeitos relativamente a elas, de acordo com as suas áreas de emprego, funções, estatutos e denominações; a consciência etnolinguística releva a língua enquanto parte de uma cultura e organiza as relações entre língua e identidade (in Moore, 2001: 28). Numa perspectiva mais global e integradora, Dabène (1994) inclui no conceito de consciência metalinguística a consciência langagièr, a consciência linguística e a normativa.

Ançã & Alegre (2003: 31) entendem a consciência linguística como a capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua, materna ou estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento das suas regras de funcionamento. Caracterizam-na como um processo – a capacidade de reflectir – e, simultaneamente, como resultado desse processo – a capacidade de recorrer ao conhecimento linguístico. As autoras referem a origem deste conceito, que se prende com o interesse pela dimensão cognitiva da aprendizagem das línguas e que se estende a vários domínios.

James & Garrett (1991) procuram caracterizar o conceito de consciência linguística por meio de três parâmetros essenciais: o cognitivo, ligado ao conhecimento das línguas; o afectivo, ligado às atitudes dos aprendentes face à língua; e o social, ligado ao uso das línguas em sociedade. Os mesmos autores identificam cinco domínios da consciência linguística: o afectivo, que integra a curiosidade e a sensibilidade pela língua; o social, isto é, consciência linguística como meio de conciliação social em situação de contacto de línguas; o domínio do poder, que tem a ver com o uso persuasivo do discurso e com o controlo que o sujeito exerce sobre a língua e sobre a aprendizagem da mesma; o domínio da *performance* que se relaciona com a questão de

saber se conhecer uma língua contribui para a melhoria do desempenho ou do comando da língua, isto é, *whether analytical knowledge impinges on language behaviour* (James & Garrettt, 1991: 8). Para os autores, trata-se da questão mais problemática e, certamente, a questão crucial da filosofia da consciência linguística. E, por fim, o quinto domínio, o cognitivo, que integra a reflexão sobre e a análise da língua. (1991: 6-8). Os autores concluem que, se conhecimento é poder, então o domínio cognitivo e o domínio do poder devem estar intimamente interligados, pois *language is something that one produces adequately well in response to social or emotional needs* (James and Garrett, 1991: 8)

Em Portugal, merecem destaque os trabalhos de Vieira (1993), que desenvolve uma reflexão ampla sobre o conceito de consciência metalinguística, onde inclui a consciência gramatical, definindo-a como capacidade de reflectir e falar sobre a língua, portanto, num sentido muito próximo do de consciência linguística (in Ançã e Alegre, 2003). Vieira sublinha como aspectos linguísticos relevantes os formais, semânticos e funcionais e recupera para esse conceito aspectos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem da língua.

Por sua vez, e agora no âmbito dos estudos franceses, destacam-se os trabalhos de Gombert (1986, 1990 em Ançã, 2003) que, até os finais dos anos 80, usa a expressão “competência metalinguística”, para fazer referência aos processos cognitivos de gestão consciente, isto é, de reflexão e de controlo deliberado de objectos linguísticos, bem como da prática do uso da língua. Partindo do conceito de metalinguagem ou actividade metalinguística como actividade de reflexão sobre a linguagem e a sua utilização, Gombert coloca em evidência, no conceito de competência metalinguística, uma dimensão linguística, isto é, de reflexão sobre a língua, e uma dimensão cognitiva ou psicolinguística, baseada num controlo deliberado da língua. Assim, a competência metalinguística é aqui compreendida como a capacidade do sujeito controlar e planificar os

seus próprios processos de tratamento da linguagem em produção e em compreensão (Gombert, 1990: 27, in Ançã e Alegre, 2003).

Relacionando a consciência linguística com cada um dos níveis de análise linguística, autores há que distinguem a consciência fonológica, da morfo-sintáctica, a semântica, a lexical etc. Analisando o desenvolvimento da competência metalinguística nas crianças, nos diversos níveis de análise, Gombert (1990) conclui que há actividades metalinguísticas que são conscientes e controladas e outras, não conscientes e não controladas (cf Ançã & Alegre, 2003)

Focalizando situações de bilinguismo, Hagège (1985) defende que a consciência metalinguística é a capacidade que o falante bilingue tem de reflectir sobre a língua e de perceber a estrutura dos dois códigos em presença. Debruçando-se sobre os processos de transferência linguística, afirma que a alternância de códigos ou *code-switching* é um processo consciente, facilitado pela consciência metalinguística, enquanto que a interferência linguística é um processo inconsciente, motivado pelo fraco domínio de um dos códigos num contexto bilingue. Para este autor, tal consciência monitoriza as escolhas do falante, nomeadamente a transferência linguística, nas diferentes formas em que se actualiza.

Em síntese, do que acabámos de escrever, podemos remeter para três expressões diferentes que realizam o mesmo conceito: consciência linguística, consciência metalinguística e competência metalinguística, sobretudo quando o conceito se reporta a contextos monolingues. Em situações de bilinguismo, surgem particularidades: o conceito ganha novos contornos, decorrentes de processos que ocorrem na mente dos sujeitos que lidam com mais de uma língua e que procuram comunicar-se com os outros. Outra situação em que o conceito se apresenta com nova roupagem é a de ensino/aprendizagem, como veremos a seguir.

Babo (2000), analisando a aula de língua enquanto instância metacomunicativa, verifica que, embora sempre presente, a dimensão metalinguística apresenta-se sob formas diversas, em função do grau da

consciência metalinguística que os participantes na aula de LE relevam no decurso das diversas actividades didácticas. Assim, nas actividades de simulação, aquela será mais difusa do que no trabalho de ensino/aprendizagem de uma dada estrutura gramatical, sobretudo se para o efeito forem utilizadas técnicas ditas de gramática explícita.

Propostas didácticas para o ensino de línguas, relacionadas com a reflexão sobre o erro e com a criação de um ensino integrado da LM e da LE baseiam-se num conceito de consciência linguística que reflecte, para além do conhecimento declarativo, a aplicação prática desse conhecimento, evidenciado no uso efectivo da língua (Ançã e Alegre, 2003). Na compreensão do estudo sobre o desenvolvimento de uma consciência linguística destaca-se a necessidade científica de compreender o quando e o como o mesmo se dá.

Sobre a consciência metalinguística, dividem-se as posições sobre a natureza dos factores que a accionam: os que atribuem toda a competência linguística a factores linguísticos defendem que a consciência metalinguística faz parte do processo de aquisição da linguagem, começando a desenvolver-se na criança, juntamente com esta aquisição. Isto é, desde o aparecimento da linguagem, a criança manifesta uma competência metalinguística que se desenvolve com o crescimento. Os que a atribuem a factores cognitivos mais gerais, assumem que essa consciência é separada do desenvolvimento linguístico inicial; surge mais tarde, com o início da escolarização e da formalização da linguagem. Os defensores da perspectiva cognitivista aceitam que a consciência metalinguística surge e se desenvolve em consequência de mudanças que se manifestam no âmbito do crescimento cognitivo da criança.

Dentro das teorias psicológicas/mentalistas, destacamos Krashen (1989), a defender que a aquisição é diferente da aprendizagem, sendo a primeira o processo através do qual se adquire a língua primeira. Neste processo, não se tem a consciência de que se está a aprender uma língua. É o processo natural do desenvolvimento da língua materna e dá-se a

nível do subconsciente. Na aprendizagem, reconhecem-se as regras e é-se capaz de falar delas. O autor defende que a aprendizagem de uma língua é um processo de desenvolvimento formal e consciente, normalmente obtida através da explicitação de regras. Portanto, ele aproxima-se dos autores que defendem que a consciência linguística só começa a desenvolver-se quando a criança começa a sua escolarização. A mesma posição é defendida por Fletcher e MacWhinney (1997: 288) que afirmam que a consciência metalinguística desenvolve-se gradualmente durante a infância, só estando totalmente estabelecida aos oito ou nove anos de idade. Defendem, ainda, que as crianças pequenas normalmente tendem a ver a linguagem como um meio de comunicação, com ênfase principal no conteúdo e no uso e não na forma de um enunciado.

Os teóricos da linguagem concluem que a consciência metalinguística não é específica de nenhuma faixa etária e reconhecem o papel importante que ela desempenha nos processos de desenvolvimento linguístico e cognitivo do indivíduo. As crianças, desde muito cedo, revelam ter esta consciência, pois elas são capazes de criar jogos verbais, inventar palavras, imitar a fala dos outros, enfim exercer controlo premeditado sobre a sua linguagem e mostrar que dela têm clara noção

2.8.1 Consciência linguística e contacto de línguas

Vários são os estudos que elegem os contextos sociolinguísticos de contacto de línguas como sendo aqueles em que é mais evidente a existência de uma consciência linguística, como se o falante nativo não tivesse a necessidade de reflectir sobre a sua língua materna e nem de se debruçar sobre as regras do código que usa, uma vez que a adquiriu através de um processo de socialização natural e espontâneo.

Anã & Alegre (2003) defendem que o conhecimento gramatical e a consciência linguística permitem uma compreensão estruturada da língua materna e das línguas estrangeiras e uma maior flexibilidade na

transferência e na articulação entre línguas. As autoras diferenciam diversos graus de consciência linguística e defendem que a mesma varia de acordo com o nível etário ou o grau de instrução. Assim, falam da consciência implícita que é a de um falante nativo em relação à LM e da consciência mais ou menos explícita da LE, que resulta da aprendizagem condicionada por um contexto escolar. Tais posicionamentos convergem com as de Krashen (1983), relativamente à aquisição da L1 e à aprendizagem da L2.

Fletcher e MacWhinney, (1997) notam que a exposição a duas línguas colabora para o desenvolvimento precoce de uma consciência linguística, fazendo-a surgir mais cedo que em crianças expostas a somente uma língua; as crianças expostas a duas línguas prestam muita atenção ao *input* que recebem e logo notam que este *input* é diferente.

Alguns estudos com crianças plurilingues demonstram que a mudança de código comporta também uma consciência precoce – embora incompleta - das diferenças dos idiomas. A partir do momento em que um idioma deixa de ser um instrumento de uso espontâneo e se converte num objecto de reflexão estamos a falar de "metalinguagem". A diferença fundamental entre a aprendizagem da língua materna durante a infância e a aprendizagem académica de LE está exactamente no grau de percepção do indivíduo.

Portanto, pode-se notar que, apesar de haver uma adesão significativa às posições que defendem a existência de uma consciência linguística mais notável nos contextos bilingues, ela é uma realidade nas situações de ensino/aprendizagem da LM, mesmo em contextos monolingues.



Capítulo III

Enquadramento metodológico

“...incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes. Tal é, a meu ver, a aventura da pesquisa científica” (Duarte, 2004: 220)

Introdução

Com o presente estudo, buscamos respostas para questões que nos permitem compreender o modo como formadores de formadores do ISE representam a situação de contacto entre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa no em Cabo Verde, e o modo como lidam com tal contexto no processo de formação de docentes de língua portuguesa. A nossa problemática insere-se por isso, no contexto educativo cabo-verdiano, a nível macro; a nível micro, integra-se no contexto da formação de professores de língua portuguesa.

No presente capítulo, vamos discutir as principais opções metodológicas que enformam o presente trabalho, incluindo a definição dos procedimentos de recolha de dados.

Começamos pela fundamentação da metodologia que recaiu sobre a pesquisa qualitativa, no quadro da qual se insere a opção pelo estudo de caso como estratégia de pesquisa, uma modalidade de investigação que tem sido aplicada em diversas áreas do conhecimento, com destaque para a área da educação. Justifica-se a escolha do estudo de caso de carácter exploratório, porque estamos a lidar com uma temática muito complexa – a das representações – num contexto de investigação caracterizado pela

ausência de conhecimento significativo produzido sobre esta matéria. A questão do papel do investigador surge como tema fulcral do debate no quadro da pesquisa qualitativa, por ser eleito como instrumento fundamental nessa abordagem, mas sobretudo pela circunstância de o contexto investigado constituir um contexto próximo, familiar ao sujeito que pesquisa, situação que exige, mormente para uma iniciante, munir-se de instrumentos e de procedimentos que garantem a fidelidade e a validade das informações e o exercício de uma postura de permanente reflexividade sobre o processo, de vigilância e de estranhamento face a tudo o que pode parecer natural e, por isso, escapar-se ao olhar de quem efectivamente vai à procura de um conhecimento que está por revelar.

Elegemos o ISE como caso de estudo, único, e identificamos, em função da problemática, os sujeitos da pesquisa como subunidades de análise, o que contribui para dar maior dimensão ao estudo, redundando num processo mais complexo e desafiador.

Estando a operar no quadro de representações linguísticas de indivíduos historicamente contextualizados, impõe-se o levantamento das suas opiniões, sentimentos, crenças, valores, atitudes e convicções sobre aspectos relevantes da problemática em análise, sempre na perspectiva dos sujeitos investigados: o “lugar” de cada uma das línguas; a natureza do contexto gerado pelo seu contacto; as práticas de ensino dos sujeitos em função do lugar que atribuem às duas línguas e do modo como percebem a relação entre elas. Justifica-se, por isso, no quadro do desenvolvimento do presente capítulo, a análise, de forma aturada, da questão do acesso às representações linguísticas. Nesta linha, clarificamos duas das abordagens mais relevantes, a objectivante e a construtivista, definidas em função do tratamento diferenciado que é dado à representação: como produto ou como processo. É esta discussão que precede a caracterização dos instrumentos utilizados na recolha de dados e a estratégia seguida no seu levantamento. Daremos um destaque justificado às entrevistas semi-estruturadas, dada a sua importância no

presente trabalho que se define como um estudo de caso incorporado, de natureza exploratória.

3. 1. Por uma abordagem qualitativa de cariz etnográfica

Qualquer tentativa de definição do que é qualitativo em metodologia, ao mesmo tempo que é considerado como um contraponto aos modelos quantificadores, representa, na verdade, um modelo que destaca ou releva certos elementos característicos da natureza humana, os quais as metodologias quantificadoras têm dificuldade de captar. É que a noção de sociedade humana acarreta em si um conjunto de conceitos e de pressupostos que é logicamente incompatível com os tipos de explicações causais e generalizações propostas pelas ciências naturais. Essa visão faz parte intrínseca da filosofia da investigação qualitativa.

Ao analisarmos a literatura que se dedica ao estudo dos elementos históricos, metodológicos e técnicos da investigação qualitativa, observamos que existem diferentes maneiras de agrupar ou conceber a variedade de paradigmas. Entendendo-se por paradigma um sistema de crenças, princípios e postulados que informam, dão sentido e rumo às práticas em pesquisa, alguns autores adoptam dois paradigmas que se contrapõem: um paradigma "prevalente", "clássico", "racionalista", "positivista" de um lado, e um paradigma "emergente", "alternativo", "naturalista", "construtivista", "interpretativo", de outro" (Valles 1997, in Lessard-Hébert, 1990: 52). O paradigma definido como quantitativo, positivista, é aquele que pressupõe a existência de leis gerais que regem os fenómenos, enquanto que as pesquisas que utilizam o método qualitativo trabalham com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Não têm qualquer utilidade na medição de fenómenos em grandes grupos, sendo basicamente úteis para quem procura entender o contexto onde um dado fenómeno ocorre. Em vez da medição, o seu objectivo é conseguir um entendimento mais profundo e, se necessário,

subjectivo do objecto de estudo, sem se preocupar com medidas numéricas e análises estatísticas.

Consoante Lessard-Hébert (1990:175), certos investigadores afirmam não existir oposição radical, mas sim um continuum, entre as diversas abordagens nas ciências humanas, enquanto outros tomam o partido de uma dicotomia entre abordagens qualitativas e quantitativas. Trata-se de um posicionamento extremo que se manifesta através de um discurso que opõe o paradigma “interpretativo” ao paradigma positivista.

A prioridade que é dada à compreensão em relação às explicações causais faz parte, segundo Gialdino (1993: 43), desse

paradigma interpretativo que está em vias de consolidação e o seu pressuposto básico é a necessidade de compreensão do sentido da acção social no contexto do mundo e da vida dos participantes” (in Lessard-Hébert (1990: 15).

Para a mesma autora, a adopção desse paradigma significa a resistência à naturalização do mundo social e às predições e generalizações nos estudos sociais. Nesse âmbito, o objecto geral da investigação é o “mundo humano” enquanto criador de sentido; deste modo, a investigação qualitativa interpretativa tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam.

A expressão “metodologias qualitativas” abarca um conjunto de *abordagens* que tomam diferentes denominações, consoante os investigadores.

Ao utilizar a expressão *investigação interpretativa*, na qual engloba um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa, Frederick Erickson (1986: 11, in Lessard-Hébert (1990) visa essencialmente sublinhar que a “família” das abordagens, assim designadas, partilha um interesse fulcral pelo

“significado” conferido pelos “actores” às acções nas quais se empenharam. Este significado é o produto de um processo de *interpretação* que desempenha um papel-chave na vida social.

Na linha desta reflexão sobre a necessidade de significar, importa sublinhar que o que motiva à realização da pesquisa qualitativa em oposição à quantitativa é a observação de que se algo existe, que distingue o homem do mundo natural, é a nossa capacidade da fala. Citando Landim,

O material primordial da investigação qualitativa é, pois, a palavra que expressa a fala, sendo sua pretensão compreender, em níveis aprofundados, os valores, práticas, lógicas de ação, crenças, hábitos, atitudes e normas culturais que asseguram aos membros de um grupo ou sociedade atuação no seu cotidiano” . (2006: 56).

Por isso, a pesquisa qualitativa não pode ocorrer em espaço construído artificialmente pelo pesquisador. Ela exige observações de situações quotidianas em tempo real. O foco no contexto, no ambiente natural, aponta para o carácter de *proximidade* entre o investigador e os participantes no processo de construção de sentido. Esta proximidade manifesta-se tanto no plano físico (o *terreno*) como no simbólico (a *linguagem*). De acordo com Gauthier (1987: 32),

A tradição de investigação qualitativa, em ciências sociais, consiste essencialmente em estudar e em interagir com as pessoas no seu terreno, através da sua linguagem, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio (in Lessard-Hébert, 1990: 47).

Analisando o contexto, Erickson (1986) propõe que o investigador considere o contexto social imediato na sua forma espacial e na sua forma temporal. No plano *espacial*, os significados variam em função dos grupos específicos de indivíduos que, pelo conjunto das suas interacções, partilham *determinadas compreensões e tradições próprias deste meio, uma microcultura (...) que difere de um grupo-classe para outro* (cf. Lessard-

Hébert, 1990). No plano temporal, os significados são construídos e incessantemente reconstruídos em tempo real.

Ao nível do contexto social mais afastado, é necessário ter em consideração que os significados possuem uma história, isto é, que eles podem estar ligados, na origem, a uma cultura mais vasta do que aquela do meio imediato; esta cultura é definida, em termos cognitivos, como uma aprendizagem de normas que guiam as percepções, as convicções, as acções e a avaliação das acções dos outros, em suma, as representações (in Lessard-Hébert *et al*, 1990: 41).

Erickson (1986) identifica três principais campos de interesse, pertinentes em relação à investigação interpretativa: i) a natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem; ii) a natureza do ensino como um, mas somente um, aspecto do meio da aprendizagem; iii) a natureza (e o conteúdo) das “perspectivas-significados” do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo (in Lessard-Hébert, 1990: 41). Na sua opinião, problemáticas formuladas, a partir de tais centros de interesse, permitiriam produzir conhecimentos passíveis de preencher algumas necessidades, entre as quais: a necessidade de ter em consideração os *significados* que os acontecimentos adquirem para as pessoas de um dado meio (“local meanings”); a necessidade de compreender, de modo comparativo, *diferentes níveis de uma mesma organização social* (de ensino e de aprendizagem). A compreensão de uma organização estudada a nível local pode ser desenvolvida pelo estabelecimento de uma relação com elementos (dessa mesma organização) pertencentes a um nível mais alargado da realidade, que vai permitir, deste modo, identificar as suas condições “contextuais” de existência, necessidade de compreender uma organização local para além das suas condições particulares (“local setting”) (in Lessard-Hébert *et al*, 1990: 3-44).

É esta ênfase nos significados que os indivíduos constroem e modificam durante o processo de interacção, tão reiterada ao longo destas

reflexões, que fundamenta a opção pela perspectiva compreensiva, que pretende levar os sujeitos, através da interacção, a produzir os sentidos que atribuem seja à sua língua materna seja à língua segunda, seja, ainda, à situação de contacto de línguas, em que se encontram. Usando esta perspectiva teórica, fica assegurada a possibilidade de associar afirmações feitas pelos participantes de molde a examinar as várias dimensões da situação que constroem.

A abordagem qualitativa tem-se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação, elegendo os diferentes espaços que enformam a escola como o meio natural de ocorrência dos processos. Trata-se da possibilidade de estudar os fenómenos no seu acontecer natural, no seu terreno, sem a manipulação de variáveis quantitativas, sem tratamento experimental. Defende uma visão holística dos fenómenos, levando em conta todas as componentes de uma situação nas suas interacções e influências recíprocas.

Bogdan & Biklen indicam que muitas pesquisas do tipo qualitativo envolvem uma perspectiva fenomenológica, que enfatiza os aspectos subjectivos do comportamento humano e que preconiza que é preciso penetrar no universo conceptual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interacções que ocorrem na sua vida diária, “ os investigadores tentam compreender o significado de acontecimentos para pessoas colocadas em situações particulares” (1994: 53-54)

Na abordagem qualitativa estão presentes as ideias do interaccionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia (Bogdan & Biklen, 1994: 52-61). O interaccionismo simbólico assume como pressuposto que a experiência humana é mediada pela interpretação, a qual não se dá de forma autónoma, mas à medida que o indivíduo interage com o outro. Como se desenvolvem os significados é que constitui o objecto de investigação do interaccionismo simbólico. Essa corrente de

pensamento contemporâneo vê-se envolvida com a utilização e com o desenvolvimento de metodologias que permitem ao pesquisador descrever a visão de mundo dos sujeitos estudados, conhecer a sociedade a partir de contextos menores, a partir do estudo dos significados individuais, possuindo uma inegável componente subjectiva.

A etnometodologia, entendida como campo de investigação, estuda o modo como os indivíduos compreendem e estruturam o seu dia-a-dia, isto é, procura descobrir “os métodos” que as pessoas usam no seu quotidiano para entender e construir a realidade que as cerca.

Por sua vez, a etnografia tem como principal preocupação o significado que têm as acções e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. É uma tentativa de descrição da cultura, pela aproximação gradual do significado ou da compreensão dos participantes. Aqui se dá ênfase ao significado local, tido como essencial para a definição de etnografia, que procura caracterizar o sentido do ponto de vista dos actores, dos participantes, daqueles que estão sendo pesquisados. Assim sendo, o trabalho de campo é indutivo, mas não existem induções puras, isto é, o pesquisador traz para o campo um ponto de vista teórico e um conjunto de questões explícitas ou implícitas. A perspectiva e as questões podem mudar durante o trabalho de campo, mas o etnógrafo tem uma ideia básica por onde começar a sua pesquisa.

Entre as características mais comuns às investigações qualitativas apresentadas por Bogdan & Biklen (1994) estão: i) o investigador como o instrumento principal; ii) o carácter mais descritivo; iii) o maior interesse pelo processo em detrimento dos resultados ou produtos; iv) a análise indutiva; e v) a importância atribuída ao significado.

Os mesmos autores esclarecem que as abordagens qualitativas e quantitativas podem ser complementares e que, em alguns estudos, isto é desejável, por exemplo utilizando-se estatística descritiva e apresentando-se conjuntamente a interpretação de dados qualitativos.

Foi munida dos conhecimentos teóricos construídos ao longo dos capítulos anteriores e suficientemente esclarecida sobre a natureza do trabalho de investigação que estamos a desenvolver que entendemos que a nossa opção em termos metodológicos, para o trabalho em curso não poderia ser outra: um estudo qualitativo, de tipo etnográfico. Com efeito, vamos à procura dos sujeitos no seu espaço próprio, - o Instituto Superior de Educação - lugar onde exercem a sua acção enquanto docentes de línguas, cabo-verdiana e portuguesa, espaço de confronto e de transmissão de conhecimentos mas também de circulação de opiniões, valores, crenças, atitudes e percepções, em suma, de construção, desconstrução e reconstrução de representações sobre o mundo, sobre o objecto do seu trabalho, as línguas. Tal espaço imediato - que constitui o espaço social proximal, privilegiado, dos sujeitos enquanto constituintes de um grupo com características específicas - define-se como espaço da palavra, por excelência, que se actualiza na comunicação pedagógica, na interacção científica, tendo como veículo, as duas línguas disponíveis no contexto em análise.

Dos diversos textos que incidem sobre as metodologias qualitativas, deduz-se que estas privilegiam o contexto da descoberta como contexto de partida de uma investigação (aquando da formulação da problemática e do início do trabalho de campo), contexto ao qual está, aliás, associada a abordagem indutiva. No contexto da descoberta, contrariamente ao contexto da prova, em que a actividade de investigação tem como objectivo primordial a verificação de uma dada teoria, o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação.

A aceitação de um possível recurso a categorias de observação ou a variáveis predeterminadas está longe de ser unanimemente aceite pelos investigadores da área qualitativa, os quais, devido aos seus postulados ontológicos, consideram as interpretações dos inquiridos como imprevisíveis, pois que livres e passíveis de alteração. Prevalece, no

entanto, a ideia de um “um processo fundamentalmente indutivo” em que o projecto de investigação e as hipóteses específicas não são predefinidos: neste tipo de investigação, o campo de estudo não é pré-estruturado nem operacionalizado de antemão. O investigador deve-se submeter às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que possam revelar-se importantes (Poupart, 1981: 46, in Lessard-Hébert *et al*, 1990: 96).

Se é certo que, no início do trabalho de campo, o investigador não possui categorias de observação específicas predeterminadas, é também verdade que, quando chega ao campo, ele tem já em mente um quadro conceptual e objectivos da pesquisa. No entanto, mesmo tendo elaborado uma problemática de investigação para circunscrever o objecto do seu estudo e mesmo sendo crítico relativamente aos pressupostos teóricos subjacentes à investigação, o quadro de análise do estudo não surge de repente, mas vai sendo progressivamente elaborado através de um incessante questionamento dos dados. O esquema de análise efectua-se, por conseguinte, no decurso e no final da investigação. Assim, no trabalho de campo, a indução e a dedução encontram-se em diálogo constante.

Nesta linha de ideias, a afirmação da “tábua rasa teórica” entraria em contradição com o postulado de “selectividade” ou de mediação inevitável formulado por diversos autores, postulado segundo o qual o investigador inicia o trabalho de campo com as suas próprias interpretações, os seus valores e um quadro de referência mais ou menos implícito. Aliás, segundo esta concepção, parte da validação de uma investigação, basear-se-ia na explicitação deste quadro de referência.

Corroboramos as posições acima explicitadas, de relativização da vertente indutiva no trabalho de campo, no sentido em que deve ser reconhecido o papel primordial da intuição e da indução, mas incluímos como parte integrante um processo de tomada de decisão, provocando a entrada em jogo do modo de pensamento dedutivo e da deliberação face à selecção das técnicas de observação a utilizar e dos dados a recolher. Com

efeito, neste processo de investigação, partimos para o terreno, orientados por um quadro de referência teórico e conceptual, suficientemente amplo, de forma a assegurarmos que o objecto da pesquisa – as representações dos sujeitos sobre o contexto linguístico cabo-verdiano – pudesse ser visto à luz dos conceitos previamente esclarecidos. Por outro lado, optámos por construir de forma fundamentada as questões da investigação, já inicialmente apresentadas e, finalmente, focalizamos o processo de descoberta numa direcção bem clara, ao definirmos previamente os objectivos que prosseguimos. Trata-se de um quadro teórico-conceptual “multirreferenciado” tal como referido por Van der Maren (in Lessard-Hébert *et al*, 1990: 101), que engloba os conceitos teóricos de partida, o “modelo inicial da problemática” com a lista das questões que norteiam o arranque da recolha de dados.

Tratando-se de um estudo que se define como sendo de natureza exploratória, esta opção de partida multi-referenciada, com várias perspectivas, justifica-se pela complexidade do objecto, que se apresenta sensível a uma série de factores. Justifica-se, igualmente pelo próprio sentido com que lidamos com esse tipo de estudo. Sendo um tema bastante genérico, seguramente pouco explorado, sobre o qual se torna difícil formular hipóteses, o que procuramos é uma visão geral do objecto, o seu esclarecimento e delimitação, possível através da revisão de literatura a que aludimos anteriormente e de outros procedimentos que referiremos seguidamente. Por outro lado, o estudo ganha um carácter também descritivo, já que pretende fazer o levantamento das representações que docentes de língua portuguesa e cabo-verdiana, numa instituição de formação de professores, têm do contexto linguístico cabo-verdiano. Gil (1995) entende que o desenvolvimento do conhecimento científico está assente nas pesquisas ditas explicativas mas que o valor científico das exploratórias e descritivas reside exactamente no facto de quase sempre constituírem uma etapa prévia indispensável para que aquelas possam obter explicações científicas.

Finalmente, a opção por um estudo de cariz exploratório foi determinada pela nossa inexperiência no desenvolvimento de trabalhos de pesquisa. Com efeito, sabendo, no entanto, que investigar é sempre um trabalho complexo, começar por um de tipo exploratório acarretaria, pelo menos foi essa a nossa convicção inicial, menos riscos. Aliás, os teóricos têm sugerido aos iniciantes em investigação que construam a sua experiência de campo a partir de estudos exploratórios de tipo etnográfico, propiciadores de uma aprendizagem forjada no terreno, e condição para outros e mais ousados projectos.

O produto final deste processo pretende ser a questão das representações do contacto linguístico mais esclarecida, pelo menos relativamente ao grupo de sujeitos que elegemos como informantes, passível de aprofundamento posterior mediante procedimentos mais sistematizados, constituindo-se, portanto, o presente trabalho numa primeira etapa de uma investigação mais ampla.

3.2 Um estudo de caso incorporado

Feitas estas escolhas, houve que delimitar as fronteiras do estudo, isto é, eleger uma modalidade de investigação, em conformidade com a natureza da problemática, o teor das questões de partida assim como dos objectivos do estudo e seus resultados. Uma revisão bibliográfica quase exaustiva foi necessária e a opção recaiu sobre o estudo de caso, uma das estratégias de pesquisa em Ciências Sociais, preferida, segundo Yin,

quando se colocam questões do tipo “como” e por que”, quando o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenómenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (2005: 19).

Este figurino adapta-se de forma exemplar às características deste trabalho. Com efeito, e relembrando as questões de partida, pretendemos:

- i) analisar como formadores de professores do ISE representam a situação de contacto entre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa no

contexto linguístico cabo-verdiano; e ii) explicar como aqueles sujeitos avaliam tal situação em termos do processo de ensino da e em língua portuguesa. Para tal, orientamos o processo de pesquisa a partir de duas questões: i) Quais as representações que formadores de Língua Portuguesa têm da situação de contacto linguístico cabo-verdiano e de cada uma das línguas em presença? ii) Como e em que medida tais representações se reflectem na prática profissional dos sujeitos?

Na sua “definição técnica”, Yin entende o estudo de caso como uma investigação empírica, uma estratégia de pesquisa abrangente, uma situação tecnicamente única com muitas variáveis em jogo (2005: 32-33).

Gil (1995) vai na mesma linha da dimensão e abrangência do estudo de caso, acrescentando o carácter de profundidade que o define:

o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objectos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado. Este delineamento fundamenta-se na ideia de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa” (1995: 78).

Por sua vez, Stake chama a atenção para o facto de que nem tudo pode ser considerado um caso, pois um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas (cf. Yin, 2005).

Para dar conta da separação necessária entre o fenómeno estudado e o contexto que o alberga, Yin (2005) inclui como necessária a mobilização de várias fontes de evidências e o desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a recolha e a análise de dados.

Elegendo como sujeitos do nosso estudo docentes de língua portuguesa e língua cabo-verdiana do Instituto Superior de Educação, concebemos esta instituição como o caso de estudo, a unidade primária, e os docentes identificados como as subunidades de análise, ou unidades incorporadas, consoante Yin (2005: 61).

A definição do caso e das subunidades de análise constituiu, assim, uma etapa fundamental no desenho deste projecto. O presente trabalho define-se como um estudo de caso incorporado, daí resultando um projecto complexo na medida em que as subunidades de análise podem acrescentar “oportunidades significativas a uma análise extensiva, realçando o valor do caso único” (Yin, 2005: 67).

De acordo com Lessard-Hebert *et al* (1990: 168), o estudo de caso constitui um dos cinco modos principais de investigação nas ciências humanas e um dos mais privilegiados nas metodologias qualitativas. Os diversos modos referenciados por aquele autor são definidos em relação à sua posição num *continuum* em que o grau de construção, de abertura e de controlo da investigação por parte do investigador constituem os parâmetros de referência,

O campo deles [dos modos de investigação] é mais ou menos “construído” (real-artificial), mais ou menos “limitado” (aberto-fechado), mais ou menos “manipulável” (Lessard-Hébert et al, 1990: 168).

A posição extrema desse *continuum* é ocupada pelo estudo de caso, já que o seu campo de investigação é, por definição, “o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado. Aqui, o investigador está pessoalmente implicado ao nível de um estudo aprofundado de casos particulares. Ele aborda o seu campo de investigação a partir do interior. A sua “atitude” “compreensiva” pressupõe uma participação activa na vida dos sujeitos observados e uma análise em profundidade do tipo introspectivo (De Bruyne *et al.*, 1975: 210, in Lessard-Hébert *et al*, 1990: 169-170).

A implicação pessoal do investigador, aqui referenciada, reporta-nos ao lugar fundamental que ele ocupa nas pesquisas de natureza qualitativa. Aliás, como referimos anteriormente, ele constitui o seu principal instrumento. As consequências de tal implicação na validade e fidelidade da investigação têm sido frequentemente discutidas. Sem perder

de vista que o investigador é um sujeito real, em interacção com outros sujeitos num processo de construção de conhecimento, que ele se configura com um determinado perfil, em termos de experiência de vida, de esquemas de pensamento, que não deixam de influenciar a sua actuação no terreno, tal debate parece fazer todo o sentido, sobretudo nas situações em que o contexto da pesquisa lhe é familiar e próximo.

Para Burgess (1997), a questão é fulcral e consiste em saber se o investigador que trabalha na sua própria sociedade tem mais ou menos vantagens que o investigador que trabalha num terreno que lhe é estranho. Desta questão básica, emergem outras mais referenciadas ao processo de investigação em si e que merecem de facto ser esclarecidas. Stephenson & Greer (cf. Burgess, 1997: 22) admitem que, se o investigador se reconhece na cultura do contexto de estudo, é natural que haja problemas na sua participação no trabalho de terreno, nas relações que estabelece com os sujeitos a esse nível e na observação do ambiente. Daí que esses autores coloquem várias outras questões decorrentes da extensão da familiaridade do investigador com a cultura do contexto; da experiência do investigador em confronto com a dos sujeitos da pesquisa; da relação entre investigador e investigados; do papel que ele assume nessas circunstâncias. Pergunta-se, nomeadamente: o conhecimento do local ajuda a entrar nos problemas e a construir uma problemática? O investigador não corre o risco de gerar conflitos de papéis com os sujeitos? Em que medida é que o conhecimento das questões estudadas, éticas, políticas, determina a sensibilidade do investigador na sua análise?

Trata-se, antes de mais, de questões reais, que não podem ser iludidas. Pelo contrário, a qualidade do estudo, para ser assegurada, exige que o investigador delas tenha consciência plena, pois só assim poderá e saberá “trabalhar o envolvimento e a subjectividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico” (Teis e Teis, s/d: 5). Este desafio estará tanto mais ao alcance do investigador nessas circunstâncias quanto mais reflexiva for a sua postura e quanto mais

estratégias de estranhamento ele adoptar. Teis & Teis (s/d: 5) referem a reflexividade e o estranhamento como dois princípios a operacionlizar nos trabalhos etnográficos: reflectir sobre o seu papel e sobre o seu lugar na pesquisa; reflectir permanentemente sobre o papel e o lugar dos sujeitos. Essa dinâmica reflexiva demanda a actualização permanente da problemática em estudo, da relação a ser assegurada entre os objectivos e os dados e uma atenção focalizada nas questões de partida. Quanto ao estranhamento, ele visa combater a tendência para achar natural o que é familiar, e isso só é possível através de um esforço sistemático de analisar como estranha uma situação familiar, dando-se a conhecer factos incobertos. De acordo com Cavalcanti (1999),

Esse desvelamento pode inclusive levar o pesquisador a se deparar com questões de sua própria identidade social que pode resultar em conflitos que precisam ser enfrentados para conseguir avançar no trabalho e mostrar a visão êmica dos participantes (Teis e Teis, s/d: 6).

A autora do presente trabalho integra o corpo docente da unidade primária de análise, o ISE, e nesta condição detém uma experiência institucional significativa, mantendo com os sujeitos pesquisados uma relação pessoal e profissional forte, anterior ao próprio processo de investigação. Esta familiaridade que se estende à problemática do estudo, foi-se construindo ao longo de anos de prática docente na instituição e fora dela, como referimos na introdução a este relatório de dissertação. Cremos que esse conhecimento terá determinado a motivação pelo tema de investigação e a escolha do caso, que tem para a autora um interesse intrínseco: estudamos o ISE porque queremos aprender acerca desse caso particular. Cremos ainda que esse conhecimento foi útil, ao ter sido mobilizado durante todas as fases de implementação do projecto de pesquisa. Mas os constrangimentos que vimos discutindo foram vividos pela autora, sobretudo quando o envolvimento com a problemática foi mais intenso, durante a realização das entrevistas. Nesses momentos, foi efectivamente necessário um esforço adicional para não tomar as coisas

como garantidas, para não escamotear as situações. A reposição do papel de investigador em detrimento do papel de docente foi uma constante. A procura da objectividade constituiu a preocupação fundamental e o que foi conseguido neste aspecto tê-lo-á sido primeiramente pela consciência clara dos problemas daí decorrentes – os enviesamentos, a simplificação excessiva, o juízo prévio, a dificuldade em separar o que se escuta do que se sente ou se pensa saber – mas também pela qualidade e experiência dos sujeitos investigados, que permitiram que, da esperada naturalidade da interacção, redundasse a produção de um material bruto importante, rico de elementos de análise, tornando possível o objectivo preconizado de, a partir da sua análise, construir as representações que os indivíduos guardam da sua língua e da língua de contacto.

Estamos, portanto, a operar no quadro de um conceito da psicologia social – o das representações dos indivíduos sobre um objecto concreto – as línguas em contacto – que enformam o contexto linguístico de Cabo Verde. O contexto real do estudo é o contexto actual em que se projectam medidas de política linguística profundas, com implicações directas a todos os níveis, nomeadamente a nível educativo. Para serem bem sucedidas, para que resultem em desenvolvimento cultural, humano e social, a curto, médio e longo prazo, necessário se torna assegurar as condições subjectivas favoráveis, condições essas que passam pelo conhecimento e subsequente trabalho sobre as opiniões, atitudes e crenças dos falantes sobre as línguas em presença. Este trabalho pretende contribuir para a construção de um conhecimento útil nesta matéria, ganhando assim um carácter instrumental.

3.3 A recolha de dados: acesso às representações

De acordo com a literatura consultada, a explicitação de regras e pressupostos teórico-metodológicos que norteiam os trabalhos de investigação espelham alguns dos critérios de rigor e confiabilidade

adoptados na avaliação de pesquisas científicas. Essa garantia de confiabilidade passa, necessariamente, pela explicitação das relações existentes entre os procedimentos adoptados na recolha de material empírico, a literatura científica, o objecto de pesquisa e os resultados obtidos a partir dessas relações (Duarte, 2004: 219).

Começaremos por discutir as diferentes formas de aceder às representações, o que nos permitirá clarificar o conceito de conteúdo das representações, buscando identificar e fundamentar as opções e os procedimentos que utilizaremos na recolha e na análise dos dados.

Dois eixos complementares podem orientar o desenvolvimento de trabalhos sobre as representações sociais. No primeiro eixo, a representação é tratada como campo estruturado, isto é, como produto. Neste eixo, recuperam-se os constituintes das representações (informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos, etc.). Tais conteúdos representativos estão incorporados em diferentes suportes. É o chamado eixo qualitativo (Cuq, 2003: 214), centrado, portanto, nos conteúdos das representações; no segundo eixo, a investigação centra-se no núcleo estruturante, no processo da emergência e das transformações das representações.

Mas como chegar ao produto das representações, isto é, aos conteúdos do objecto representado? Várias são as vias de acesso às manifestações verbais das representações. Vasseur (2001) desenvolve dois tipos: o tematizado e o não tematizado. No primeiro tipo, que privilegia o conteúdo, as representações mostram-se ou são percebidas como tal, nas falas das pessoas inquiridas pelos pesquisadores sobre o objecto da representação. São consideradas no seu aspecto declarativo, porque se constituem em objecto do discurso dos sujeitos que as expressam em situações de interacção provocadas, tendo em vista a sua produção,

On thématise l'objet 'représentations' lorsqu'on sollicite d'informateurs choisis, à travers enquêtes et entretiens plus ou moins dirigés par les chercheurs, un discours que l'on analyse comme transmettant ces représentations dans leurs formes et

variantes ou du moins comme fournissant des données susceptibles d'éclairer des phénomènes non directement observables (Vasseur, 2001: 134).

As situações de interacção, assim constituídas, parecem ser metodologicamente questionáveis porque não são vistas como verdadeiros diálogos, mas como espaços em que impera mais a procura consciente de dados, pelo papel dado ao pesquisador de suscitar determinadas produções por parte do sujeito e de, por outro lado, se constituir no intérprete das verbalizações daquele.

O segundo tipo, o não tematizado, enquadra-se teoricamente nas perspectivas etnometodológicas e da sociolinguística interpretativa e privilegia as interacções na sua diversidade, heterogeneidade e complexidade, no entendimento de que ao carácter eventualmente estável das representações há que aliar o carácter dinâmico que as caracteriza na essência, pois *elles apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions entre acteurs sociaux* (Vasseur, 2001: 134).

Estamos, assim, perante duas abordagens diferenciadas: *abordagens tematizadas* ou *objectivantes*, que privilegiam o conteúdo; *abordagens não tematizadas* ou *construtivistas*, interessando-se pela heterogeneidade e complexidade das interacções.

A perspectiva de complementaridade entre essas duas abordagens, a tematizada e a não-tematizada, é partilhada por vários autores (cfe p. 3) como Berthoud (2001), que escreve que

Le discours donne à voir des représentations, qui sont tout à la fois des reflets et des moyens de les structurer, le discours apparaissant tout à la fois comme trace et comme outil des représentations (Berthoud, 2001: 150).

Muito próximos desta posição de Berthoud, discutida em Moore (2001), Castelloti, Coste & Moore defendem que, enquanto conteúdo, as representações são anteriores ao discurso e podem ser analisadas nas produções que as exprimem; do ponto de vista formal, é possível trabalhar sobre os vestígios que as representações deixam no discurso, *en étant*

conscients que les formes ne sont pas de purs reflets mais bien aussi des outils de structuration des représentations” (2001: 103).

A opção das autoras é por uma perspectiva teórica e metodológica focalizada sobre as marcas discursivas de uma esquematização em curso das representações, sem prejuízo do que na história dos sujeitos preexiste, *Au moment d’ une interaction singulière, le discours produit hic et nunc porte trace non seulement d’un “en cours” mais aussi d’ un parcours antérieur et de présence de discours déjà dits (Castelloti, Coste & Moore, 2001: 103).*

Também nos seus estudos sobre a relação entre o plurilinguismo e a aprendizagem, Castelloti, Coste & Moore adoptam esses dois pontos de vista,

Notre visée à plus long terme, qui implique une orientation clairement didactique, nous impose de prendre en compte, conjointement et si possible en regard, ces deux points de vue, ce qui détermine fortement nos choix en matière de cadre théorique de référence, ainsi que dans les procédures de recueil et d’analyse des données (Castelloti, Coste & Moore, 2001 : 103).

Conscientes da sua implicação, tanto a nível teórico como metodológico, salientam que a interacção é o espaço privilegiado em que se produzem, se transformam e se enformam os saberes linguísticos e extralinguísticos, mas também o lugar em que se mostram os traços discursivos das representações.

Na relação entre representações e aprendizagens surge um olhar complementar de Muller & De Pietro, que desenvolvem essa dupla perspectiva, objectivante e construtivista, considerando, por um lado, que as representações são independentes das situações de interlocução nas quais elas se deixam observar e, por outro, que elas se constroem na interacção. Esta natureza dinâmica das representações apela a que sejam postas em cena modalidades plurais de recolha de dados (Moore, 2001: 21).

Vasseur propõe uma outra exploração das vias de acesso à representação das línguas e da sua aprendizagem, pela análise precisa e

detalhada dos espaços discursivos que os interactantes se atribuem na dinâmica das condutas dialógicas constituídas em observáveis. Para a autora, se as representações são bem elaboradas na interacção, de maneira situada, e se elas fazem parte do sentido, é no domínio do imaginário dialógico – que se define pelos lugares que os interlocutores se dão, as imagens que se fazem da tarefa e da situação, e as condutas dialógicas que marcam a sua colaboração –, que circulam as representações, e que se pode apreender o seu aspecto dinâmico, evolutivo e variável (2001: 136).

Dedicando-se a descrever os processos pragmáticos (argumentativos e interaccionais) que reenviam à noção de representação social, Cavalli, Duchêne *et al* consideram que as RS estão situadas na e pela linguagem e que elas implicam uma dinâmica que podemos encontrar na “*mise en mots*”, certo, mas igualmente na dinâmica das trocas linguísticas e de interacção verbal,

Nous proposons une analyse de discours qui permet de mieux comprendre l'importance du discours dans la constitution, la transmission et le changement des représentations sociales (Cavalli, Duchêne *et al*, 2001: 67).

No quadro da perspectiva discursiva da teoria das representações sociais, defendida pelas autoras, dois aspectos são referidos como fundamentais. O primeiro é que o discurso tem uma função pontualmente estabilizadora das representações sociais: ele permite a negociação dos objectos de discurso entre os interlocutores até se atingir um grau de acordo que permite fechar a troca. O segundo é que a interacção é sempre um momento único, marcado fortemente pelo imprevisível. Assim, apenas um procedimento a posteriori permite reconstituir o percurso do discurso e induzir a presença de representações sociais,

Ces remarques ne mettent pas en cause la pertinence de la notion de représentation sociale, mais elles précisent le statut en relevant et soulignant le poids du discours dans leur élaboration (Cavalli, Duchêne *et al*, 2001: 69).

Py, por sua vez, vai mais longe, ao pôr em causa a própria existência das representações fora de uma experiência prática mais ou menos problemática do que é representado, seja de uma interacção verbal suficientemente argumentada e elaborada a propósito do que é representado,

Avant cette expérience pratique ou cette interaction verbale, il peut certes y avoir des opinions, c'est-à-dire des précurseurs de représentations, mais pas de représentations au sens fort que nous donnons ici à ce terme (Py, 2000: 9).

Na sua contribuição, Laurent Gajo propõe uma distinção entre as representações como pré-construção ou como co-construção. Enquanto que a pré-construção conduz à estabilidade e ao implícito, por vezes mesmo a estereótipos, a co-construção favorece a mudança e a explicitação. Segundo Gajo, estas duas dinâmicas não se excluem, mas *determinam conjuntamente a vitalidade social das RS* (in Py, 2000: 12).

Se lançarmos um olhar sobre as diferentes perspectivas, um certo balanço epistemológico transparece entre uma posição “objectivante” - as representações existem, independentemente das situações de interlocução nas quais se exprimem - e uma posição “construtivista” - as representações só existem na e pela comunicação, no momento em que elas são actualizadas pelos actores sociais. Da ideia de que as representações existem e que é possível aceder a elas através das técnicas emerge a de anterioridade, de preexistência (e não de elaboração dinâmica em função do contexto), de facto (e não de construído), de resultado (e não de processo). Conscientes dos limites de uma tal concepção das representações, os pesquisadores haviam querido completar esta primeira perspectiva por uma *démarche* mais qualitativa.

Fica evidente, por esta breve apresentação das posições dos teóricos sobre o modo como as representações se fazem captar, que só uma perspectiva de complementaridade, conciliando a representação enquanto conteúdo, estável, preexistente e a representação que se constrói na interacção, dá conta da totalidade do conceito. No presente

trabalho, estamos a operar com o conceito de representação enquanto produto, cujo conteúdo se actualiza, tomando uma forma particular, em função das características do contexto de produção. O momento da realização das entrevistas, durante o processo de recolha de dados, que apresentaremos no próximo passo, constitui um momento privilegiado de interacção entre o pesquisador e os sujeitos, e portanto de produção de discurso sobre as línguas, o qual será analisado em vista da recuperação de indícios que possam fazer luz sobre as suas representações linguísticas.

Mas de que falamos quando nos referimos aos conteúdos das representações? Para dar conta do conteúdo das representações, Moscovici (1961) distingue três dimensões constitutivas: a atitude, a informação e o campo da representação (in Matthey, 2000: 489). A atitude exprime uma orientação geral, positiva ou negativa em relação ao objecto da representação; a informação reenvia aos tipos de conhecimento sobre o objecto, que podem ser mais ou menos estereotipados, que são também dependentes da idade, da inserção no meio social, da profissão; o campo de representação diz respeito à própria organização do conteúdo da representação e a hierarquização dos diferentes conhecimentos que a compõem. É do campo da representação que emergem as “imagens”, que constituem a realidade para os sujeitos pensantes e falantes. Estas três dimensões constituem de facto as condições necessárias para o aparecimento dos processos de objectivação e de ancoragem que dão conta do aspecto dinâmico das representações. Como vimos, ao tratarmos os conceitos operatórios das representações, a objectivação é um processo de selecção da informação relativa ao objecto, selecção que permite a sua materialização, logo a reificação; o processo de ancoragem tem a ver com a integração do objecto assim criado na rede de significações, de valores e de crenças, preexistente nos indivíduos. O discurso é fundamental nestes dois processos, que não se apresentam sob a forma de momentos separados, mas que são interdependentes.

Tentando ultrapassar as dificuldades em destrinçar comportamentos de atitudes, como conteúdos das representações, Moliner (in Billiez & Millet, 2001: 36), argumenta que a actividade que resulta do processo da representação é tanto uma actividade descritiva (interpretação e compreensão) como uma actividade avaliativa (juízo, julgamento). Propõe um modelo bidimensional das RS no qual certas cognições jogam um papel descritivo e, outras, um papel avaliativo. As cognições descritivas permitem captar a natureza do objecto, dar-lhe uma definição, enquanto que as cognições avaliativas apelam à qualidade do objecto e consistem em julgamentos positivos ou negativos relativamente a ele. Para Billiez & Millet (2001), esta posição parece ser a mais operacional. Com efeito, de um lado, as dificuldades que existem em destrinçar representações e atitudes no discurso poderiam bem ser devidas à sobreposição destas duas dimensões.

Para Py (2000: 13), durante as interacções, emergem as chamadas representações de referência, constituídas por crenças reconhecidas pelo conjunto dos elementos do grupo e que, enquanto presentes na memória discursiva, constituem um elemento de referência comum a todos os sujeitos, às quais podem ou não aderir. Para além disso, as representações em uso são as diferentes posições enunciadas pelos interlocutores. São evolutivas, no sentido em que se elaboram durante a interacção. Elaborando-se, são socializadas, porque tomam uma forma que constitui consenso explícito ou tácito. Dito de outro modo, tanto as representações de referência quanto as representações em uso emergem nas circunstâncias da interacção concreta. O que o autor releva como essencial é a existência de dois níveis e a maneira como eles permitem conciliar consenso colectivo e convicções individuais, estabilidade (mesmo efémera) e mudança contínua. Neste modelo, os diferentes enunciados são etapas num processo conversacional e podem ser observados e estudados como tal em tempo real.

Finalmente, convém reter, uma vez mais, que estamos a operar no campo das representações linguísticas, enquanto imagens que os sujeitos falantes “fazem” das línguas, e que se reflectem na forma como as encaram e como as sentem ou valorizam,

l'ensemble des images que les locuteurs associent aux langues qu' ils pratiquent, qu' il s'agisse de valeur, d' esthétique, de sentiment normatif, ou plus largement métalinguistique (Guimelli, 1996: 79).

As representações linguísticas constituem uma categoria no interior das representações sociais, tal com entendidas pela psicologia social, uma modalidade particular de conhecimento, que emerge do senso comum, cuja especificidade reside no carácter social dos processos que as produzem, portanto determinadas socialmente. Trata-se, em suma, do conjunto dos conhecimentos, crenças e opiniões partilhadas pelo grupo de sujeitos, docentes de língua portuguesa e cabo-verdiana do ISE, sobre o objecto social dado que é o contexto linguístico cabo-verdiano.

Comparando o estudo de outros tipos de representações sociais com o estudo das representações que os actores sociais têm da pluralidade das línguas, da sua aprendizagem ou do seu uso, Castellotti, Coste & Moore notam uma particularidade neste último, já que, neste caso, *c'est par le médium d'une langue, première ou non, que de telles représentations deviennent objets de discours, qu'elles s'expriment ou se trahissent, se dévoilent ou se dissimulent, se construisent ou se transforment* (2001: 103).

Dito de outra forma, as representações “se dizem” através das línguas em jogo, das línguas de que as representações são objecto. Numa tentativa de dar resposta à necessidade de focalizar o âmbito deste trabalho, vamos privilegiar sobretudo as dimensões da informação e do campo das representações. São estas as dimensões que irão servir-nos de suporte, primeiro para descrever, depois para analisar e interpretar os dados recolhidos.

3.3.1 Fontes e procedimentos

Neste ponto, cabe-nos explicitar e justificar as opções metodológicas adoptadas na recolha de dados. Vamos fazê-lo mediante a descrição dos procedimentos que operacionalizámos e das formas pelas quais as informações foram obtidas.

Yin (2005: 109) analisa seis fontes de evidência em estudos de caso: os documentos, os registos de arquivo, as entrevistas, a observação directa; a observação participante e os artefactos físicos, - as quais demandam procedimentos metodológicos diferenciados. Estabeleceram três princípios fundamentais a ter em conta na recolha dos dados, visando a qualidade do produto final: i) o primeiro, o uso de múltiplas fontes de evidência, tem sido referido como uma das bases de garantia de validade dos trabalhos de pesquisa, já que o mesmo fenómeno tende a ser encarado a partir de várias fontes; ii) o segundo, a construção, ao longo do estudo, de uma base de dados, isto é, assegurar que os dados recolhidos estejam disponíveis e organizados, de forma a poderem ser consultados, de acordo com a sua referenciação no relatório da investigação e iii) o terceiro, a construção de uma cadeia de evidências, sem desvios e colhidas em fontes fidedignas e apresentadas de tal modo que o leitor perceba as evidências recolhidas e perceba a sua relevância para o estudo.

A preocupação com a necessidade de accionar várias fontes de evidência ganha um sentido particular, no contexto deste estudo sobre as representações das línguas. Neste contexto, os teóricos como Castelloti, Coste & Moore (2001) justificam a utilização de várias técnicas de recolha de dados como medida de precaução, para superar eventuais limitações nos dados recolhidos através das técnicas de inquérito. É que, nas pesquisas sobre representações, é preciso atender ao desvio entre o que as pessoas dizem que fazem e o que fazem realmente, de acordo com Billiez &

Millet (2001: 33). Com efeito, constata-se que existe uma distância entre o que as pessoas interrogadas dizem pensar/fazer e o que elas pensam/fazem realmente. Por isso, há que ter uma espécie de princípio de prudência metodológica, que consiste em não confundir as declarações sobre os usos da linguagem com os usos em si. Esta distinção dizer/fazer relaciona, aliás, as duas categorias de métodos que se opõem de forma bastante fundamental: as observações indirectas que passam pelos “dizer” dos sujeitos e as das observações directas e participantes em que o modo de acesso aos “fazer” não é mediatizado pelos discursos suscitados sobre os temas ligados à pesquisa. Estamos perante dois aspectos muito importantes, as representações e os comportamentos, que se complementam, mas que devem ser dissociados em termos de procedimentos metodológicos.

No que diz respeito ao princípio da multiplicidade de fontes, Yin (2005: 119) explica que duas ou mais fontes devem ser mobilizadas e que as evidências delas extraídas têm de dar sentido ao mesmo conjunto de fenómenos ou descobertas. Tal “*estilo corroborativo de pesquisa*” é operacionalizado através de um procedimento metodológico - a triangulação, - em que podem ser cruzados não apenas dados mas também perspectivas teóricas, métodos e até mesmo pesquisadores, visando o “desenvolvimento de linhas convergentes de investigação” (Yin, 2005: 126) que asseguram que as descobertas e as conclusões ganham em credibilidade.

No presente trabalho, as informações e dados foram recolhidos através de inquéritos por questionário, entrevistas e recolha de documentos.

O processo de recolha de dados através do questionário e entrevistas foi previamente explicado aos quinze sujeitos identificados, no momento da adopção do protocolo, em conversa marcada com cada um. Globalmente, o processo decorreu num tempo relativamente curto, pois os prazos foram cumpridos pelos participantes e o intervalo de tempo entre o

preenchimento dos questionários e a realização das entrevistas teve de ser muito curto, visto que se tornava necessário cumprir as normas administrativas que regem o processo de realização de provas de mestrado.

3. 3.1.1 Inquérito por questionário

A aplicação do questionário (Anexo 2) constituiu um momento inaugural de imersão no mundo dos sujeitos, propiciador de outras imersões, numa perspectiva de desenvolvimento e de consolidação de informações, ideias e valores dos sujeitos relativamente ao objecto de estudo.

O objectivo primeiro da sua aplicação foi recolher informações que pudessem constituir-se, sobretudo, nas biografias linguísticas dos sujeitos. No contexto desta pesquisa e, tendo em conta o seu objecto, as representações do contexto linguístico cabo-verdiano, e os seus objectivos: compreender o sentido e a natureza dessas representações e suas implicações nas práticas dos sujeitos -, interessa-nos o biográfico como

processus d'utilisation de faits, d'évènements, de connaissances, de sentiments mis en mémoire, de retours en arrière pour comprendre son présent langagier, de construction de soi autour de la thématique des langues » (PEL, Collège: 5).

Assim, na sua estrutura, o questionário contempla, em primeiro lugar, perguntas ditas de facto, sobre dados biográficos relativos à idade, local de nascimento e disciplinas leccionadas, seguidas de questões relativas às línguas que constituem o repertório linguístico-comunicativo dos sujeitos, referenciadas como língua materna (LM) e línguas não-maternas (LNM), assim como o nível de competência que cada um se atribui, em cada uma delas, nos diferentes modos comunicativos. Procurou-se que na sua elaboração, essas questões reunissem os critérios de validade comumente aceites na literatura da especialidade, nomeadamente, a precisão, a concisão e a unireferencialidade, para além de as isentar de

juízos valorativos ou preconceituosos passíveis de influenciar as respostas dos inquiridos.

As questões abertas, de natureza essencialmente reflexiva, pretendem, umas, conhecer o modo como os sujeitos se relacionam com as línguas, do ponto de vista afectivo; outras, inspiradas no Portfolio Europeu de Línguas (2001),

dresser un profil dynamique des rapports aux langues, et des degrés de compétences développées, en fonction des lieux et des personnes, des domaines, des finalités d'interaction, et des langues considérées (Molinié, 2006: 56).

Num tipo de investigação que se interessa pelas representações dos sujeitos sobre as línguas com que convivem, que fazem parte das suas histórias de vida, só a recuperação de memórias narradas do ponto de vista de quem as evoca permite tornar visível todo um conjunto de aspectos que nem sempre são empiricamente detectáveis. Assim se justifica a inclusão no questionário utilizado, de uma questão em que se pede ao sujeito que relate um episódio vivenciado, presenciado ou conhecido, focalizado na LM ou em qualquer uma das outras línguas. Desta forma se pretendeu dar ao sujeito a possibilidade de explicar, precisar e comentar as descrições que faz das situações e dos acontecimentos que refere.

Todas as questões abertas foram construídas de modo a provocar no sujeito uma tomada de posição reflectida, o que foi facilitado pelo facto de o questionário ter sido preenchido no tempo e no espaço escolhidos pelos sujeitos, portanto na ausência da pesquisadora que, consciente dos riscos da ocorrência de respostas vagas ou desviantes, e do procedimento acabado de referir, entendeu que o processo, tal como foi concebido, permitiria clarificar posições, esclarecer dúvidas, aprofundar ideias e retomar reflexões, nas etapas posteriores.

A validação do questionário fez-se pela sua aplicação a um sujeito externo à pesquisa, tendo o instrumento sido melhorado nas partes onde recaíram as sugestões apresentadas.

Os questionários foram disponibilizados em formato electrónico para a maior parte dos inquiridos. A sua devolução depois de preenchidos fez-se dentro dos prazos acordados, ora em formato papel ora em formato electrónico.

Os dados assim recolhidos foram analisados e os resultados conseguidos foram determinantes para o prosseguimento do trabalho, na medida em que os temas “revelados” são retomados na etapa seguinte, em que a pesquisadora realizou entrevistas aos sujeitos, como a seguir se explica.

3.3.1.2 As entrevistas

De acordo com Werner e Schoepfle (1987: 78), a entrevista enquanto técnica

permite ao investigador confrontar a sua percepção do “significado” atribuído pelos sujeitos aos acontecimentos com aquela que os próprios sujeitos exprimem (in Lessard-Hébert et al, 1990: 160).

No campo das representações, em que laboramos, o desafio de captar o que está por detrás do discurso produzido durante as entrevistas é evidente, se atendermos ao facto de que o que é dito não é, muitas vezes, o que é dito, e por vezes tem o pesquisador que

actuar como mediador para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, tem de conduzir o outro de modo a ele a se voltar sobre si próprio; tem de o incitar a procurar relações e a organizá-las (Duarte, 2004: 220).

Esta técnica não só é útil e complementa as outras técnicas mas necessária quando se trata de recolher dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados.

A literatura consultada inventaria várias tipologias de entrevistas, em função do modo como decorre a interacção pesquisador e pesquisados, dos papéis atribuídos, dos objectivos do pesquisador e dos resultados esperados. Yin analisa três tipos: a espontânea (open-ended interview), a

focada e o questionário (2005: 116-118). Outras designações são utilizadas por outros autores como entrevistas dirigidas, semi-dirigidas, estruturadas, semi-estruturadas, orientadas para a resposta, orientadas para a informação, etc.

Existe consenso entre os teóricos relativamente à importância que é atribuída às entrevistas no processo de recolha de dados. Yin considera-as uma das mais importantes fontes de informações em estudos de caso (2005: 116), alertando, no entanto, para a necessidade de conciliar o carácter fluido das questões que se colocam durante a sua realização com a consistência do trabalho de investigação. Para tal, o pesquisador deve manter clara a sua linha de investigação e investir em questões reais, adequadas ao protocolo do estudo.

Entendida mais como opção teórico-metodológica do que como uma simples técnica, a entrevista semi-estruturada tem ocupado as atenções dos pesquisadores das ciências sociais, que colocam questões muito pertinentes relacionadas com a necessidade de assegurar o necessário distanciamento do pesquisador ao efectuar trabalhos no terreno.

Duarte refere

problemas ligados à postura adoptada pelo pesquisador em situações de contacto, ao seu grau de familiaridade com o referencial teórico-metodológico adoptado e, sobretudo, à leitura, interpretação e análise do material recolhido (construído) no trabalho de campo (2002: 147).

Reportam-nos esses problemas às reflexões feitas anteriormente relativamente às consequências decorrentes da proximidade e do envolvimento do pesquisador com o ambiente pesquisado e com os seus actores. Com efeito, durante a recolha de dados, a identificação subjectiva, inevitável quando os interlocutores compartilham o mesmo universo cultural – preocupações, gostos, crenças, opiniões - pode redundar em risco para o processo investigativo. Nesses casos, a realidade ou passa a ser vista pela óptica do interlocutor ou este corrobora o ponto de vista do investigador.

Yin (2005: 118) chama a atenção precisamente para este facto, ao discutir sobre as entrevistas focadas que objectivam a corroboração de factos por parte dos sujeitos, e recomenda um cuidado redobrado na elaboração das questões.

Velho (1986) assinala que, quando se opera num ambiente de pesquisa que nos é familiar, há que trabalhar a nossa própria subjectividade, isto é, ela precisa ser “*incorporada ao processo de conhecimento desencadeado*” (in Duarte, 2002: 148), o que não significa abrir mão do compromisso com a obtenção de um conhecimento mais ou menos objectivo, mas buscar as formas mais adequadas de lidar com o objecto de pesquisa.

Em qualquer projecto que envolva entrevistas não estruturadas, a relação entre o entrevistador e aqueles que são investigados é crucial. Com base nesse pressuposto, gera-se uma crença relativamente comum de que a empatia com o entrevistado é essencial para a realização de uma boa entrevista. Mas não é necessariamente assim. Segundo Romanelli (1998: 129), “a empatia não é fundamento da comunicação com o outro” (in Duarte, 2002: 220). O fundamental para ver o mundo do ponto de vista do entrevistado, para compreender a sua lógica e produzir conhecimento sobre a sua existência é *elaborar, no plano teórico, modos de expressão que traduzam seu sistema simbólico* (in Duarte, 2004: 220). Neste sentido, a entrevista não constitui apenas uma técnica de recolha de dados e informações, mas se institui como uma opção teórico-metodológica que se traduz num momento de troca em que o pesquisador

oferece ao seu interlocutor a oportunidade de reflectir sobre si mesmo, de refazer seu percurso biográfico, pensar sobre sua cultura, seus valores, a história e as marcas que constituem o grupo social ao qual pertence, as tradições de sua comunidade e de seu povo (Duarte, 2004: 220).

Yin explica que é preciso operar em simultâneo a dois níveis quando se realizam entrevistas no âmbito de estudos de caso: garantir a linha de

investigação ao mesmo tempo que se estabelece uma interacção informal, amigável com o sujeito (2005: 117).

De acordo com Burgess, fundamentais nas entrevistas não-estruturadas são as questões que se põem aos entrevistados. Spradley (1979) identificou três tipos principais, que são colocados em diferentes momentos da interacção: questões descritivas, em que o sujeito faz declarações acerca das suas actividades; questões estruturais que procuram determinar como é que os informantes organizam os seus conhecimentos; e, finalmente, questões de contraste que permitem aos informantes discutir os significados de situações e dar-lhes uma oportunidade para comparar situações e acontecimentos no seu mundo (in Burgess, 1997: 122). Nas entrevistas “open-ended”, de Yin, os sujeitos são chamados a comentar acontecimentos e factos, a propor soluções e apresentar o seu ponto de vista pessoal ou ainda a posicionar-se relativamente a dados obtidos através de outras fontes (2005).

Como vimos anteriormente, o campo das pesquisas sobre as RS, durante muito tempo dominado pelo grande poder do quantitativo e pelo grande peso da estrutura social, foi recentemente conquistado pelas perspectivas qualitativas, graças à influência cruzada da etnografia da comunicação e da etnometodologia. É, aliás, pela etnografia da comunicação que a noção de “situação de comunicação” emerge e ganha terreno, orientando-se em direcção às perspectivas ecológicas das actividades de linguagem. Billiez & Millet (2001: 40) justificam a necessidade de recurso aos parâmetros ligados às situações de comunicação como forma de recuperar as práticas de linguagem na sua essência ou as representações delas. Entendem a entrevista como um “evento discursivo”, por duas razões: é durante o processo interactivo que as representações se dão a conhecer e tomam diferentes formas, isto é, evoluem; é também durante esse processo que se esclarecem os significados das noções ligadas ao objecto das representações sociais.

No estudo em desenvolvimento, que se define como exploratório, a opção por esta fonte de evidências - as entrevistas semi-estruturadas - justifica-se plenamente. Ela foi privilegiada dentro do programa de recolha de dados, assumindo, por isso, uma função técnica essencial no presente trabalho. Foram realizadas no seguimento da aplicação dos inquéritos por questionário. Para sua concepção e elaboração, a autora mobilizou conhecimentos que possui do contexto da pesquisa e da própria problemática. Afirmamos que o argumento forte a favor dessa opção foi obter dos sujeitos identificados os discursos que constroem para dizer das suas práticas, das suas crenças, opiniões e valores sobre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa, em contacto. No nosso entendimento, e a prática demonstrou-o, nenhuma outra fonte permitiria, nas palavras de Duarte, essa “espécie de mergulho em profundidade” (2004: 215), que possibilita recuperar os indícios dos modos como cada um dos quinze sujeitos entrevistados percebe e significa a situação estudada, a revelação de passagens de suas histórias de vida, o seu posicionamento perante factos, episódios e atitudes, enfim, a compreender a lógica dos ditos e também dos não ditos e a (re) construir os significados das coisas, dos factos, das histórias.

Tomando a forma final de relatórios verbais, a maioria das entrevistas, sobretudo nos estudos de caso, trata questões humanas, sendo portanto vulneráveis a vários problemas, como referimos anteriormente. Duarte (2004) sustenta que a qualidade das pesquisas depende muito do pesquisador, da sua capacidade para aliar o teórico e o empírico em torno do objecto, do problema, da questão em análise.

No que diz respeito aos procedimentos, durante o decorrer das entrevistas, adoptámos a posição “compreensiva”, como forma de apoiar a reflexão do sujeito, mantendo-o engajado na palavra, partilhando o seu testemunho, e participando objectivamente na construção da representação, dentro dos limites impostos pela descrição e mantendo cada um o seu papel. Concebido como um instrumento dinâmico, a

entrevista compreensiva inscreve-se no prosseguimento da escuta cada vez mais atenta da pessoa que fala: o entrevistador sai da reserva que lhe era imposta pelos métodos tradicionais, engajando-se activamente nas suas questões, para que o entrevistado faça o mesmo. Do mesmo modo, retirámos de Billiez & Millet a caracterização do entrevistador “compreensivo”, que nem é neutro nem está ausente, mas tem uma presença muito mais que discreta, mais personalizada,

L'enquêteur qui reste sur la réserve empêche l'informateur de se livrer: ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engagera que l'autre à son tour pourra s'engager et exprimer son savoir le plus profond. [...] L'enquêteur entre dans le monde de l'informateur, sans devenir un double de ce dernier (2001: 41).

O protocolo da entrevista explica o seu enquadramento dentro do processo da recolha de dados, como segundo momento desse processo, indica os procedimentos e explicita como objectivo: clarificar e aprofundar aspectos referidos no primeiro momento da recolha de dados.

O guião da entrevista (Anexo 3) consta de duas partes: na primeira, comum aos quinze sujeitos, procura-se, através de quatro perguntas abertas, obter dados sobre como os sujeitos vêem a situação linguística cabo-verdiana actual e futura; as implicações dessa situação na sua história de vida, na aprendizagem escolar e na sua acção como docentes; a segunda parte da entrevista é específica de cada sujeito, já que visa clarificar, desenvolver e aprofundar aspectos do questionário preenchido no primeiro momento, em função da natureza das respostas dadas por cada um dos sujeitos. Para além disso, tendo em conta que a amostra integrava sujeitos com LM diferentes, foi feita uma adaptação no guião, para espelhar essa diferença. Para além de proporcionar a reflexão sobre ideias, opiniões e noções relacionadas com o objecto de estudo, como bilinguismo e diglossia, contacto de línguas, transferência, norma, entre outras, as entrevistas permitiram nova imersão no mundo dos sujeitos, na retoma de episódios relatados no questionário, não com o objectivo de compreender os sujeitos em profundidade, mas sim de extrair, das suas

experiências, informações que ajudassem a compreender as suas representações das línguas cabo-verdiana e portuguesa, da natureza da relação que mantêm entre si, através do acesso aos sentidos que os próprios sujeitos atribuem aos acontecimentos narrados.

O guião serviu apenas para assegurar a linha temática acordada, não tendo havido a intenção expressa de orientar a entrevista pela sequência das questões nele contidas, embora em algumas entrevistas isso se tenha verificado, assim como noutras, a conversa ter-se-á desenvolvido de forma bastante “leve”, notando-se reformulações, adaptações no enunciado de algumas questões, em sintonia com as condições do contexto. Tratou-se, efectivamente, de “interrogar o discurso”, não somente porque ele é revelador, primeiro, das representações mas também porque é o lugar de expressão delas, tanto quanto as outras práticas sociais do sujeito.

As entrevistas foram realizadas no ISE, a maior parte, durante a segunda quinzena de Março de 2008. Tendo sido previamente acordada a duração de 20 a 30 minutos, algumas, por inexperiência da pesquisadora, ultrapassaram largamente esse tempo, chegando mesmo ao dobro do tempo. O prolongamento das entrevistas deveu-se também à dinâmica que a conversa ganhou, ao interesse que os temas foram avivando. Em consequência disso, as entrevistas transcritas ocupam mais de uma centena de páginas de texto dactilografado, em formato A4.

3.3.1.3 Recolha de documentos

Os documentos recolhidos dividem-se em: i) documentos de informação estatística, na versão electrónica, disponíveis no site do ISE, que caracterizam a instituição, apresentando uma base de dados, com indicações sobre docentes (perfil académico e regime de prestação de serviço), alunos (matriculados por grau e curso), cursos (por departamento), pessoal administrativo e parcerias; ii) documentos de



referência, mais específicos, recolhidos no Departamento de Línguas Cabo-verdiana e Portuguesa, constituídos por programas e relatórios dos docentes das disciplinas de Língua Cabo-verdiana e Língua Portuguesa.

Com a recolha desses documentos, pretendeu-se retirar as informações relevantes para uma caracterização da unidade de análise, adequada aos objectivos do presente trabalho.



Capítulo IV

Análise dos dados

“Quiconque s’est intéressé aux représentations sociales (...) aura sans doute été frappé de la diversité et de l’homogénéité des corps recueillis. Chaque individu nous rapporte une histoire différente, avec des mots différents et une logique différente. Dans le même temps, toutes ces histoires se rassemblent, tous ces mots se rejoignent, toutes ces logiques se retrouvent » (Moliner, 1989: 97)

Introdução

Recolhidos que foram os dados, através dos instrumentos e procedimentos descritos no capítulo anterior, encontramos na etapa da análise dos dados recolhidos, objecto do presente capítulo.

No quadro do desenvolvimento da metodologia de estudos de caso, a análise dos dados é um processo moroso e complexo que tem por objectivo organizar e discutir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas às questões de partida que orientaram a investigação.

4.1 A estratégia analítica geral

Várias são as estratégias recomendadas para orientar o investigador na análise das evidências. Discutindo sobre estratégias de análise, Yin, reportando-se aos estudos de caso, defende que é imprescindível adoptar uma estratégia geral de análise, que poderá ser desenvolvida com base em técnicas analíticas específicas, passível de assegurar um tratamento imparcial dos dados, a extracção de conclusões fiáveis e interpretações válidas (2005: 140).

Yin propõe três estratégias analíticas gerais para estudos de caso: i) a estratégia analítica geral com base nas proposições teóricas, ii) a

estratégia analítica geral com base nas explicações concorrentes e iii) a estratégia analítica geral com base na descrição do caso. Cada uma dessas estratégias pode ser aplicada a contextos de investigação específicos, recomendando-se que a decisão por uma ou outra deva ser tomada pelo pesquisador, em função de vários factores, nomeadamente das características do estudo de caso, seus objectivos e resultados (Yin 2005: 140-144).

A nossa opção é analisar os dados recolhidos com base no referencial teórico discutido nos capítulos anteriores, assim aplicando a primeira estratégia geral de análise, tal como apresentada por Yin, que a recomenda, com o argumento de que, como as proposições, de certa forma, modelam o plano de recolha de dados, deve-se dar prioridade a essa estratégia geral. Sendo assim, as proposições podem fornecer a orientação teórica que direccionará a análise dos dados.

Com efeito, o quadro conceptual desenvolvido durante os dois primeiros capítulos deste trabalho lançou luz sobre a problemática que motivou a escolha do tema, a das representações sobre as línguas em contacto por parte de formadores de professores e o seu impacto nas práticas dos sujeitos; tendo esse mesmo referencial teórico sido desenvolvido com base nos objectivos da pesquisa e nos resultados que o pesquisador se propõe atingir no final; tendo-se subordinado o plano de recolha de dados, os instrumentos adoptados e os procedimentos aplicados às aquisições teóricas possibilitadas pela revisão da literatura, sentimo-nos encorajadas a orientar a análise do nosso estudo de caso, a partir do referencial teórico desenvolvido, cientes de que não será tarefa fácil. Aliás, é o próprio Yin que afirma tratar-se das etapas mais complicadas na realização de estudos de caso (2005: 138), escasseando, no entanto, trabalhos significativos nessa área. Apesar da complexidade, dispomos da orientação teórica essencial para focalizar a nossa atenção sobre certos dados, ignorando outros, além de podermos organizar o

estudo como um todo e definir explicações a serem examinadas. Sentimo-nos, por isso seguros, para fazer esse caminho.

Convém relembrar que, neste processo de pesquisa, buscamos respostas para as seguintes questões: i) quais as representações que formadores de professores de LP têm da situação de contacto linguístico cabo-verdiano e de cada uma das línguas em presença? ii) como e em que medida tais representações se reflectem no seu percurso profissional? Para obtermos as respostas para aquelas questões, definimos como objectivos do presente trabalho: i) analisar como formadores de professores de LP do ISE representam a situação de contacto entre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa no contexto linguístico cabo-verdiano e ii) explicar como aqueles sujeitos avaliam tal situação em termos do processo de ensino da e em língua portuguesa.

Seleccionada a estratégia analítica geral com base nas proposições teóricas, tal como discutida acima, interessa registar que, ao longo da fundamentação teórica, nos dois primeiros capítulos, para além da discussão inicial do conceito de representação social, onde ficou clarificada a relação entre representação social e representação individual, o conceito chave foi debatido em confronto/correlação com os outros conceitos que elegemos como essenciais para o esclarecimento da problemática. Assim discutimos o bilinguismo e as representações sobre o bilinguismo; a consciência linguística e as representações das línguas, as representações e a Didáctica das Línguas. Na nossa análise, estes e outros conceitos que emergem da leitura dos dados foram mobilizados, obedecendo, no entanto, a uma opção de focalizar a atenção para os mais relevantes para a problemática em causa e, sobretudo, deixando falar o *corpus*, permitindo que outros, a eles ligados, se fizessem aparecer, como aliás aconteceu.

4.2 Por um modelo interactivo de análise: as categorias

Depois de transcritas, as entrevistas foram editadas, isto é, procedeu-se à eliminação de interjeições, repetições, falas incompletas ou passagens incompreensíveis, e à correcção de falhas no discurso, etc., ficando, assim, o material pronto para a análise propriamente dita.

O processo de análise decorreu de acordo com os seguintes momentos: primeiramente, a partir de leituras do *corpus* construímos as categorias de análise, pela verificação dos conteúdos recorrentes no discurso dos sujeitos e em sintonia com as questões da pesquisa e os objectivos do estudo. Trata-se, portanto, de uma categorização que emerge da análise do *corpus* e que deriva de pressupostos teóricos que se enquadram nos campos de conhecimento que a problemática do estudo mobiliza, entre outros: psicologia social, sociolinguística e didáctica das línguas.

Seguidamente, procedemos a uma primeira redução do *corpus*, à luz das categorias definidas. A redução dos dados é uma operação contínua na investigação qualitativa e define-se como o processo “de selecção, de centração, de simplificação, de abstracção e de transformação” do material compilado (Miles e Huberman, 1984: 23 in Lessard-Hébert *et al*, 1990: 109). Com os dados qualitativos, com os quais estamos a operar, a redução pode ser feita de diversas maneiras e em diferentes momentos do processo investigativo. No caso em estudo, fizemos a redução propriamente dita, partindo dos dados recolhidos através dos questionários, entrevistas e nos documentos consultados. Essa redução *a posteriori* está directamente ligada aos procedimentos que vamos utilizar para tratar, apresentar e interpretar os dados.

Adoptámos, neste trabalho, a proposta de redução de Erickson, conforme exposta por Lessard-Hébert *et al*, e que integra três procedimentos: a leitura; a identificação das unidades de base; o recorte (1990: 115). Dessa redução, resultou um quadro sistematizado, contendo

as passagens significativas que formam as unidades de base, ou categorias, enquadradas por subcategorias de análise, construídas ao longo da leitura. O diálogo permanente entre os resultados obtidos em cada momento da análise e as questões de partida, os objectivos e o enquadramento teórico, determinou um “ir e vir”, entre cada etapa do processo e as etapas anteriores, fazendo com que experimentássemos um autêntico processo de vaivém, de construção, desconstrução e reconstrução permanente. É que, como escrevem Miles e Huberman (1984: 23), “A análise qualitativa é considerada cíclica, ou interactiva, já que implica um vaivém entre as diversas componentes” (in Lessard-Hébert *et al*, 1990: 109). Desse “ir e vir”, resultou a categorização que apresentamos de seguida, contendo as categorias e as subcategorias que orientarão a análise dos dados.

Categorias	Subcategorias	Descrição
<i>Espaços e relações</i>	Espaços comunicativos	As funções atribuídas às línguas no contexto
	Relações tecidas	As relações atribuídas às línguas no contexto
<i>Os sujeitos e as línguas</i>	Vivências das línguas	Os lugares das línguas nos relatos de vida dos sujeitos
	Discursos sobre as línguas	Os lugares das línguas nos discursos dos sujeitos
<i>Ensino e Formação</i>	Processos de aprendizagem	Os lugares das línguas na alfabetização e na formação
	Práticas de ensino	Os lugares das línguas no discurso sobre a prática

Na categoria “Espaços e relações”, reportamo-nos aos lugares que as línguas ocupam para os sujeitos, à luz das funções que desempenham no contexto.

Na categoria “Os sujeitos e as línguas”, analisam-se as línguas que o sujeito diz constituir o seu repertório linguístico, o uso que delas diz fazer e as representações que tem das línguas e dos lugares que lhes atribui.

Na categoria “Ensino e Formação”, são contempladas as representações sobre a aprendizagem, com foco na língua mobilizada para a alfabetização, assim como as representações sobre as práticas de ensino dos sujeitos, isto é, sobre o currículo vivenciado no contexto de formação

Destas etapas de análise, resultaram os dados biográficos sistematizados (Anexo 4), os dados linguísticos sistematizados (Anexo 5), as entrevistas transcritas e editadas (Anexo 6) e os dados reduzidos e categorizados (Anexo 7).

4.3 Caracterização do contexto: o contexto linguístico

Sendo as representações socialmente determinadas, como atrás ficou claro, para as estudar é, em primeiro lugar, indispensável conhecer as condições do contexto em que os indivíduos estão inseridos.

Do ponto de vista da sua formação, Cabo Verde é um país crioulo, fruto de 500 anos da colonização portuguesa, tendo adquirido a sua independência a 5 de Julho de 1975.

A nível sociolinguístico, o contexto define-se como uma situação de línguas em contacto, coabitando duas línguas, o cabo-verdiano e o português, com estatutos diferenciados mas complementares. Com efeito, o português é língua oficial e como tal ocupa os espaços formais de comunicação, a nível nacional e no contacto com o mundo. O cabo-verdiano é a língua nacional. No seu dia-a-dia, os cabo-verdianos exprimem-se através da sua língua materna, que, por isso, está presente em todos os domínios, inclusive nos tradicionalmente tidos como formais,

nomeadamente no Parlamento, na Administração Pública, e até, no ensino e na formação.

Decorrente do seu estatuto de língua oficial, o português é veículo de comunicação no ensino, desde o pré-escolar, e matéria de estudo, em todos os níveis de ensino, do básico ao superior. A língua cabo-verdiana, por não terem sido criadas as condições para a sua padronização, é por muitos considerada uma língua sem escrita, apesar de existirem textos em cabo-verdiano desde os primórdios do séc. XIX.

A adopção do português como língua oficial, nos anos setenta, constitui a primeira medida de política linguística em Cabo Verde e decorre de uma opção política do país emergente, com fundamento na conjuntura socioeconómica e política da época.

Várias iniciativas visando um melhor conhecimento da língua cabo-verdiana e o seu desenvolvimento tiveram lugar ao longo da história do país, tendo a primeira tido lugar quatro anos após a independência de Cabo Verde, em 1979.

Em Novembro de 2005, o Governo aprovou a Resolução nº 48/2005, que corporiza “a estratégia de afirmação e valorização da língua cabo-verdiana”, na qual incumbe aos departamentos governamentais implicados na problemática da língua, os institutos públicos de formação, nomeadamente, o Instituto Superior de Educação e o Instituto de Investigação e Promoção do Património Cultural, a inclusão da língua cabo-verdiana nos respectivos planos de estudo; a criação de condições para o estudo da língua cabo-verdiana, nas suas diversas vertentes; o incentivo à formação e especialização em língua cabo-verdiana, entre outros incentivos. A referida Resolução também determina a livre utilização da língua cabo-verdiana, “na Administração Pública, na comunicação social, na literatura, nas artes bem como nos actos públicos e/ou oficiais” (ponto 6). De notar que, relativamente à presença da língua cabo-verdiana nos planos de formação de professores, ela faz parte do currículo do 1º Curso de Formação de

Professores do Ensino Secundário – ramo de Português, realizado, a partir do ano lectivo 79/80, mantendo-se nas actuais licenciaturas ministradas no ISE, tendo-se alargado aos cursos de línguas estrangeiras.

Com a Resolução de 2005, ficou ainda mais alargado, formalmente, o quadro de uso da língua cabo-verdiana, pois informalmente, ela vem ocupando sempre e, de facto, todos os domínios da vida nacional.

Esta medida de política linguística aconteceu mais de uma década depois da publicação de uma proposta de alfabeto para a língua cabo-verdiana, Alfabeto Unificado para a Escrita da Língua Cabo-verdiana - ALUPEC -, em 1994, de aplicação experimental, por cinco anos. Vista como uma iniciativa imprescindível no quadro do processo de padronização da língua cabo-verdiana, a proposta de alfabeto não foi experimentada nos moldes recomendados pela Comissão de Padronização. Sabe-se, no entanto que, a nível das instituições de formação de professores, o ALUPEC foi aplicado, no âmbito das disciplinas de Língua e Linguística Cabo-verdiana.

A escrita em língua cabo-verdiana vai, assim, acontecendo, fora de um quadro regulado, instituído: uns tentam aplicar o ALUPEC, outros escrevem consoante as preferências individuais. Neste contexto, não constitui surpresa ouvir-se de cabo-verdianos, licenciados, que não sabem escrever em língua cabo-verdiana.

A ausência de escrita padronizada na língua cabo-verdiana parece ser o constrangimento maior a registar, no quadro que vimos descrevendo, constituindo um dos aspectos que mais contribui para atitudes e representações desfavoráveis face à língua nacional. Tal constrangimento é, ainda, um aspecto a agravar a posição de assimetria relativamente à língua portuguesa: o cabo-verdiano é uma língua oral, sem escrita, fora do sistema de ensino formal.

Na ausência de uma planificação linguística, as medidas de política nessa área parecem dispersas, redundando no sentimento de que a situação relativa à língua cabo-verdiana não evoluiu de forma significativa durante os trinta anos de país independente. Com efeito, Cabo Verde ainda não dispõe de um quadro linguístico claro em termos de: língua-padrão, alfabeto, terminologia, para não referir as opções em termos de integração da língua nacional nos curricula escolares, daí decorrentes, do perfil de professores, para apenas focarmos os aspectos mais evidentes.

4.3.1 O caso de estudo: o Instituto Superior de Educação

A nível micro, o presente estudo focaliza-se no ISE, instituição de formação de nível superior, que tem como missão formar docentes e técnicos de várias áreas. Estruturado em Departamentos, unidades de natureza pedagógica, o ISE rege-se por estatutos próprios, com órgãos de gestão a nível científico, pedagógico e administrativo, devidamente instalados. No quadro da instalação da Universidade de Cabo Verde, o ISE constitui uma das suas unidades associadas.

As ofertas de formação são maioritariamente dirigidas a estudantes que completam o 12º ano do ensino secundário. Uma franja significativa de indivíduos que estudam no ISE são professores em exercício, no nível básico e secundário, detendo, portanto, o estatuto de estudantes trabalhadores, embora a maior parte assista às aulas no horário regular. Procuram, igualmente os serviços da instituição, indivíduos com o grau de bacharel, licenciatura ou mestrado, que pretendem dar continuidade aos estudos de graduação e pós-graduação.

De acordo com as informações electrónicas disponíveis no site do ISE, em 2006/2007, operavam na instituição, 13 docentes com o grau de doutor, 27 mestres e 102 licenciados. No mesmo ano, decorriam no ISE três cursos, a nível do bacharelato, quinze cursos de licenciatura, quatro cursos de pós-graduação, cinco cursos de mestrado, sendo dois

deles, na modalidade mista, presencial/à distância, um curso técnico e vários cursos tecnológicos multimédia de curta duração, para além de dois cursos de complemento de licenciatura e um curso que não confere grau. Na sua implementação, estiveram implicados todos os departamentos que compõem a instância pedagógica da instituição. O quadro abaixo dá conta dos dados relativos aos cursos de licenciatura, desse ano:

Departamentos	Cursos	Alunos
Línguas Cabo-verdiana e Portuguesa	Estudos cabo-verdianos e Portugueses	182
Línguas Estrangeiras	Estudos Franceses	68
	Estudos Ingleses	123
	Letras Modernas	57
História e Filosofia	História	70
	Filosofia	69
Ciências e Tecnologia	Física	69
	Química	70
	Matemática	136
	Informática e TIC	58
Geo-Ciências	Biologia	117
	Geografia	133
	Geologia	31
Ciências da Educação	Educação de Infância	105
Total	14	1288

Dos seis departamentos do ISE, merece destaque, nesta caracterização, o Departamento de Línguas Cabo-verdiana e Portuguesa (DLCVP), de onde provêm os docentes que colaboram no presente estudo, na qualidade de sujeitos da pesquisa.

Através do departamento em referência, são ministrados cursos de licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses (ECVP), com saídas profissionais para o ensino da LP e para a disciplina de Cultura Cabo-verdiana (CCV), no ensino secundário. O DLCVP é ainda responsável pelos programas anuais de Língua Portuguesa para todos os outros cursos acima referidos, e respectiva execução, e pelos programas de Língua Portuguesa e sua execução, no quadro dos cursos de Letras Modernas (LeM), Estudos Portugueses e Franceses (EPF) e Estudos Franceses e Ingleses (EFI), do Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE).

A licenciatura em ECVP forma docentes de língua portuguesa e de língua e cultura cabo-verdiana e tem a duração cinco anos, sendo o último dedicado ao estágio pedagógico e à elaboração da memória de fim de curso.

O plano de estudos da licenciatura em referência contempla quatro semestres para a disciplina de Língua Portuguesa - Prática de Comunicação (LP-PC); três semestres dedicados à língua e à linguística cabo-verdiana; três semestres para a didáctica da língua portuguesa e um para a didáctica da literatura, para além de várias outras disciplinas na área das literaturas (cabo-verdiana, portuguesa e dos restantes países de língua oficial portuguesa), da cultura (cabo-verdiana e portuguesa) e da didáctica da língua portuguesa e da literatura (DLP) e Ciências da Educação (CE). De assinalar que os candidatos aos cursos ministrados no DLCVP assim como os de outros cursos da áreas das Humanísticas são submetidos a uma prova de acesso em língua portuguesa.

Os docentes afectos ao DLCVP constituem o grupo de sujeitos mobilizados para a pesquisa em curso, estando reservada a sua caracterização para o ponto seguinte deste capítulo.

Os dados recolhidos dizem respeito aos programas e relatórios dos anos lectivos 2006/07 e 2007/08, das disciplinas de LP, LCV e DLP, dos cursos de licenciatura em ECVP, EPF, EI, LeM, ramo Ensino; e de LP, para os outros cursos de licenciatura ministrados no ISE, como se discrimina abaixo:

Ano lectivo	Programas	Relatórios
2006/07 e 2007/08	LP- PC – outros cursos	LP-PC I - ECVP
	LP-PC – II LCV e EF	LP-PC II - ECVP
	LCV – Estudos Ingleses	LP-PC III - ECVP
	Didáctica da LP I, II e III - ECVP	LP-PC IV - ECVP
	LP-PC I – ECVP e EF	LP-PC – LeM - EPF
	LCV – Estudos Ingleses	LP-PC - Filosofia
	LP- PC – outros cursos	LCV – Estudos Ingleses
	LP-PC III – ECVP e EPF	Coordenação de LP-PC

A análise dos programas e relatórios, acima discriminados, que não pretende ser exaustiva, justifica-se pela pertinência da informação que os documentos fornecem sobre a problemática em estudo, já que os sujeitos, ao referirem-se à sua prática docente, fazem-no tendo em conta os programas de língua portuguesa e/ou de língua cabo-verdiana que leccionam no ISE. Dessa breve análise, destacamos os seguintes aspectos, extraídos dos documentos consultados:

- *Finalidades/objectivos*: a disciplina de LP-PC, para os outros cursos, pretende garantir o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo escrito (leitura e expressão escrita), do modo oral (compreensão e expressão oral) e do conhecimento explícito da língua, incidindo as aulas na prática da língua nas suas quatro modalidades, ouvir, falar, ler e escrever, de modo a despertar e desenvolver o interesse dos alunos pela LP; a LP-PC I para a licenciatura de ECVI objectiva o desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos escritos em Língua Portuguesa; a LP-PC II está orientada para fornecer aos alunos instrumentos conceptuais que lhes propiciem o desenvolvimento da dimensão linguística, através de uma abordagem reflexiva da gramática da palavra, da frase e do texto; a LP-PC III incide sobre a modalidade oral, aperfeiçoando a pronúncia e a entoação dos formandos e desenvolvendo a sua capacidade de expressão e de interacção, mediante a análise/compreensão e prática de técnicas de comunicação; aprimorar a sua correcção linguística e colmatar lacunas detectadas; a LP-PC IV procura “promover a prática intermodal e, numa concepção multidimensional e global da língua, permitir ao aluno reforçar a sua competência linguística em todas as modalidades”; na disciplina de LCV pretende-se que os alunos estudem a língua cabo-verdiana enquanto componente fundamental da identidade nacional, compreendendo os mecanismos da sua formação e desenvolvimento, bem como a sua estrutura fonológica, morfológica e sintáctica; e que sejam capazes de proceder a uma reflexão autónoma e objectiva sobre a língua cabo-verdiana nas suas variações e variedades; a disciplina de DLP visa promover um saber estratégico, dinâmico, capaz de desenvolver, no sujeito em formação, um conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem do Português; promover competências investigativas face à prática educativa, para que o formando consiga tomar decisões, tendo em vista a complexidade do processo de ensino/aprendizagem do Português no contexto de Cabo Verde.

- *Aspectos específicos do contexto linguístico*: neste item verificámos a ocorrência de aspectos que pudessem reflectir preocupações específicas no quadro da formação de professores para as duas línguas que compõem o contexto linguístico cabo-verdiano. Da análise dos programas e relatórios acima indicados extraímos os seguintes aspectos: i) na oralidade: registo de interferências e influências da LCV e do português falado no Brasil na LP-padrão; problemas na pronúncia de sons abertos e fechados apresentados sobretudo pelos alunos do interior da ilha de Santiago; ii) na escrita, “registo de fortes marcas da oralidade e uso inadequado de linguagens empoladas, influenciadas por conceitos e/ou termos filosóficos”. Na disciplina de LCV, alguns dos temas de investigação propostos no programa apontam para a problemática específica, como sejam, “o estudo contrastivo intralinguístico e interlinguístico, de uma ou mais variantes em relação à língua portuguesa e o estudo de duas ou mais variantes”.

- *Metodologias e estratégias*: a realização de aulas teórico-práticas foi a estratégia referida em quase todos os relatórios, relativas a cada um dos domínios especificados. No domínio da leitura, estratégias adequadas a diferentes tipos de texto, de modo a proporcionar aos alunos experiências diversificadas de leitura e colocando a gramática ao serviço da compreensão, visando a formação de um leitor autónomo e estratégico, apto à compreensão e análise eficientes do maior número de diferentes tipos de texto; no domínio da escrita, a leitura reflexiva de documentos sobre a escrita e as diversas tipologias de textos e, por outro, a construção de textos, tudo isto, com o objectivo de os alunos tomarem consciência de como funciona a comunicação escrita e interiorizarem as estruturas gramaticais da língua portuguesa que suportam a escrita de diversos tipos de textos; na oralidade, muita interacção e tentativa de construção de um espírito de procura constante de consolidar as práticas de comunicação oral e escrita em língua portuguesa. Este tipo de abordagem interaccional pretende

permitir que os alunos reflectissem sobre a sua prática de leitura, sobretudo no que tange à sua eficiência; no domínio da escrita, dividir as aulas em “sessões de reflexão teórica de como fazer e sessões práticas do fazer”.

Dificuldades assinaladas: são de três tipos: i) dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa verificadas nos alunos a nível da expressão, dificuldade, por parte de alguns alunos, em expressar, de forma adequada, informações, por não separarem as duas línguas em contacto, a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa; cultura geral bastante limitada com um défice considerável na exposição das ideias; persistem lacunas difíceis de ultrapassar, pois, findos dois anos de estudo intensivo de LP-PC, alguns alunos continuam a ter dificuldades em escrever e falar o português com proficiência. Portanto, esta constatação merece um estudo mais aprofundado por parte dos docentes da disciplina na tentativa de se encontrar formas de ultrapassar as situações referidas ii) as dificuldades que apresentaram na apreensão das matérias específicas da língua cabo-verdiana provêm de um deficiente domínio das estruturas básicas da LP, já que a maior parte do material para o ensino da LCV está em português. Mas, também, convém ressaltar que a carga horária semanal de (2) horas estabelecida pelo DLE para leccionar esta disciplina é de todo insuficiente para ministrar o ensino-aprendizagem do que quer que seja; iii) dificuldades em termos de recursos didácticos, já que o departamento não tem alguns recursos áudio para o ensino/aprendizagem da LP, como língua segunda; falta de uma bibliografia actualizada na biblioteca do ISE e na do DLCVP.

Desta breve análise, pode-se constatar que os programas de LP-PC não contextualizam a formação de professores, isto é, o contexto linguístico cabo-verdiano não é suficientemente visível nos planos de estudo dos cursos de ECVP, não consta enquanto problemática, enquanto pano de fundo que deve orientar a formação de professores de português e de cabo-verdiano. Neste sentido, parece revelador o facto de, raramente,

os textos consultados se referirem ao português como língua segunda. Os relatórios, pelo contrário, já tratam problemas decorrentes do contexto, mas a posteriori: por exemplo, as interferências linguísticas. Isto é, não se inscrevendo como questões curriculares estruturantes, fica-se pela constatação das implicações que a falta de orientações de fundo engendra. Como conclui Andrade, ao analisar as práticas bilingues em aulas de FLE, o objecto metodológico que é o recurso à LM, ou as implicações daí decorrentes, nunca é equacionado na fase de periexecução, mas acontece sempre na fase interactiva, *a decisão sobre a mudança de língua e, consequentemente, sobre a passagem de uma para outra, não surgindo nunca como objecto de decisão condicionada, sujeita à existência de determinadas condições ou estímulos na sala de aula* (2000: 65-66).

Outro aspecto a assinalar reporta-se ao lugar que a língua cabo-verdiana ocupa nos planos de estudos, em comparação com a língua portuguesa. A designação “Licenciatura em Estudos Cabo-verdianos e Portugueses” indicia uma espécie de paridade nas áreas de estudo em foco, mas a realidade mostra uma clara preponderância da língua e da literatura portuguesas.

4.4. Espaços e relações

Dois aspectos merecem uma clarificação prévia à discussão dos dados recolhidos: o primeiro tem a ver com o modo de acesso às representações, que mereceu o tratamento devido no capítulo anterior, dedicado ao enquadramento metodológico. Dele decorre a questão da relação entre representações e comportamentos que se constituem como elementos complementares, o rigor metodológico aconselha, no entanto, a sua separação. Operacionalizando este princípio, e conscientes de que o discurso do sujeito pode ocultar percepções da realidade que é necessário que sejam desveladas pelo olhar de quem analisa, procuraremos, nos discursos dos sujeitos, os traços das suas representações, isto é, os

vestígios que as representações deixaram nos discursos que os sujeitos actualizam durante a interacção com o pesquisador.

O segundo aspecto prende-se com a nossa opção, já defendida, de adopção do conceito de representação, enquanto produto, tal como definido no enquadramento teórico (cf. Seca, 2002 e Abric, 1989) isto é, na sua forma constituída. Através da via da tematização (Vasseur, 2001) acedemos aos conteúdos das representações, propondo aos sujeitos uma série de questões/temas que serviram de *leitmotiv* para a interacção ocorrida durante as entrevistas.

Entendemos que, apesar de as opiniões, valores, atitudes, crenças e informações referentes ao objecto da pesquisa, o contexto linguístico cabo-verdiano, assim como outros objectos correlacionados, - os campos representacionais emergentes, isto é, objectos teóricos, como o bilinguismo e a diglossia, ou a língua de alfabetização, eventos ligados à promoção e valorização da LCV ou, ainda, informações sobre a proposta de alfabeto, entre outros - , terem emergido ao longo da interacção entre pesquisador e sujeitos, tal situação não se apresenta como tempo e espaço de co-construção das representações, sobretudo porque a situação de comunicação específica da entrevista, tal como ela foi pensada e realizada, não é compatível com a dinâmica co-construtivista e reflexiva proposta por Berthoud (2001) ou por outros autores (Castelloti, Coste & Moore, 2001), que buscam a complementaridade entre as duas vias de acesso às representações, o tematizado e o não tematizado. No entanto, o carácter processual não fica descartado da análise, pois a representação é sempre presente e passado, simultaneamente, porque no agora estão presentes discursos que se cruzam com discursos anteriores.

Nesta análise, vamos tentar compreender como é que os sujeitos vêem as funções das línguas em presença no contexto linguístico cabo-verdiano e como percebem as relações que se estabelecem entre elas. O nosso ponto de partida, são, portanto, as funções que as línguas desempenham formalmente, determinadas pelo estatuto que política e

institucionalmente detêm, e o nosso ponto de chegada são as representações que os sujeitos têm dessas funções.

No que diz respeito às relações entre as línguas, no pressuposto de que elas não existem fora dos falantes que as usam, isto é, porque são os falantes que realizam, através das suas escolhas linguísticas, as funções atribuídas às línguas, deter-nos-emos sobre os traços das falas dos sujeitos, que indiciam a natureza das relações que eles entendem existir entre a LP e a LCV. Tentaremos aperceber-nos das representações linguísticas dessas funções e relações, sobretudo analisando os comportamentos de que nos falam os sujeitos, comportamentos linguísticos e não linguísticos: o que dizem das funções e relações e o que “fazem” dessas funções e relações, isto é, as suas escolhas linguísticas, nas mais variadas situações que relatam. Como afirma um sujeito, *a separação dos espaços das duas línguas depende do interlocutor* (P08).

Como é sabido, a Constituição cabo-verdiana atribui à LP o estatuto de língua oficial, elegendo-se essa como a primeira opção de medida de política linguística, logo após a independência do país. De tal estatuto, decorrem as funções que a LP detém a nível interno (no ensino, na administração) e a nível externo (na comunicação internacional). O estatuto de língua oficial e as funções que desempenha na sociedade cabo-verdiana tornam a LP a língua de prestígio, isto é, ela é entendida, representada como tal, exactamente devido a esse estatuto, que a distingue e a hierarquiza relativamente à LCV, língua nacional mas não oficial. Os sujeitos têm a noção clara deste contexto, e um posicionamento que cada um justifica à sua maneira. Por vezes, ficam-se pela constatação de que *a língua portuguesa é sim a língua oficial como sabemos... até do ponto de vista do aprendizado e do ensino, ela tem um impacto maior, uma valorização maior. Eu acho que sim, que o português traz sempre algum prestígio* (P04); outras vezes, no seu discurso, os sujeitos desta pesquisa afirmam o prestígio da LP e explicam a sua razão de ser, por exemplo, a justificação de que o discurso da autoridade, da submissão, do respeito,

assumido pela LP, devido ao prestígio que tem: *Eu acho que sim, que o português traz sempre algum prestígio e, não é à toa que quando eu digo que os nossos parentes mais velhos falam connosco e querem que obedecemos, fazem isso em português* (P04); ou reportam-se a discursos outros, testemunhando que a LP, por causa do seu estatuto, é um meio que viabiliza a concretização de projectos pessoais, *acham que (o português) é a língua que lhes vai servir para o mercado de trabalho, para a vida profissional* (P03); *depois acham que o português é que lhes vai ser útil para quando forem estudar fora do país, quando forem para o ensino superior, e acham que o português é que vai ser útil, e então muitas vezes eu tento mostrar...* (P08). A LP é também percebida como um bem, um valor, um capital, que possibilita o acesso a outros bens, culturais ou não, *Pensam é... o que eu posso ganhar mais tarde e o exemplo que nós temos em Cabo Verde é que as pessoas chegaram onde é que chegaram, pessoas que eu conheço e que dominam o português* (P01). Por sua vez, P02 sintetiza o pensamento que justifica o lugar que os indivíduos atribuem ao LP, como meio de ascensão social, cultural, económica, *a língua portuguesa é a língua de prestígio... o português abre as portas, abre todas as portas*.

A decisão de falar português com os filhos, quando os tivesse, foi uma decisão que cedo P13 havia tomado, quando quem era importante falava português e porque falava português era diferente, melhor atendido, *não sei se essa coisa de sempre pensar que uma pessoa que sabe falar português..., ao chegar numa repartição falar português ou pedir qualquer coisa em português, não sei se é necessário mas a pessoa era melhor atendida ou era atendida em primeiro lugar, porque a pessoa já é uma pessoa importante não é, eu não sei se é por causa disso mas eu sempre pensei em falar português com os meus filhos, português, nunca crioulo...* Entretanto, o desiderato não se concretizou. Diz o sujeito que com vinte e um anos e Cabo Verde independente, as ideias mudaram, *mas, pronto isso não aconteceu porque já quando tive o meu filho já tinha vinte e um anos, já*

estava madura, já estava a pensar em outras coisas, já a nossa terra era independente.

A função da LP, enquanto língua que possibilita a ligação de Cabo Verde com o exterior, é entendida, para P02, como vital para o posicionamento no mundo *devemos ter em conta que o português é um instrumento, é uma língua que nos vai ser necessária enquanto cabo-verdianos, enquanto país pequeno, insular, no meio do Atlântico, tem esta necessidade. o português é-nos inevitável como instrumento de comunicação já que não podemos ter a pretensão de pensar que o crioulo se vai impor como língua de comunicação com outros povos e, portanto, o português está-nos à mão e já é uma língua de inserção do cabo-verdiano em outros espaços CPLP, Europa etc.* (P02). Aliás, é recorrente nos sujeitos esta função da LP, e que conta muito para o prestígio que os sujeitos lhe reconhecem, *É que a língua portuguesa é uma língua de contacto com o internacional* (P08); *é a língua que representa Cabo Verde em termos oficiais, em termos diplomáticos ... ela tem um impacto maior, uma valoração maior* (P04); é, por isso, a língua que o cabo-verdiano escolhe para interagir com “estrangeiros”, portugueses ou não.

A nível interno, decorrente da sua função de língua de ensino, a LP é representada como *uma língua do saber, de acesso ao saber, sobretudo* (P08). No contexto linguístico em estudo, só ela pode ter esse papel, *Para se saber, é saber em língua portuguesa, para comunicar o saber em língua portuguesa mas, é mais nesse aspecto* (P08).

A “oficialidade” da LP é, no entanto, sentida de outras formas, ela gera atitudes e comportamentos de dupla natureza, linguísticos e não linguísticos, muito complexos. Um comportamento “menos marcado”, isto é, previsível, porque condizente com o prestígio que a LP representa socialmente, é a utilização da LP, em situações entendidas como formais, como na administração ou no ensino, por exemplo. Situações há, no entanto, em que a escolha da LP não é, aparentemente, uma escolha livre do sujeito, mas provocada pela representação que o interlocutor tem da

LP. P02 decide falar português nas situações que chama de “bem difíceis”, *quando as situações são bem difíceis, por exemplo, vou para uma repartição para tratar de assunto, uma, segunda e terceira vez e já estou a começar a ficar... eu falo o português, já me aconteceu porque eu sei que se falar o português sou melhor atendida do que se falar o crioulo. Mesmo ao telefone, pede-se... fala-se ao telefone, pede-se uma informação, se for em português atendem melhor de que se for em crioulo, eu sei disso porque já senti na pele, não é?! É essa representação de prestígio que o sujeito crê que o agente da administração tem da LP, que aquele mobiliza para atingir o seu objectivo, e que, por isso, se reproduz no seu comportamento, pois opta, por isso, pela língua de prestígio. A representação de prestígio da LP, a justificar o comportamento de agentes da administração não é ocasional, segundo P04, *ainda funciona... chegar a uma instituição e falar português, és melhor atendido, isso acontece em todo o lado ainda em Cabo Verde*. De acordo com o sujeito, explica-se este comportamento não linguístico (atender melhor) do agente, não só a importância da LP, mas a importância que o agente da administração se atribui pelo facto de ser interpelado em LP, *em todas as instituições, mesmo que a pessoa não compreenda bem o que nós dizemos mas, ela sente-se mais valorizada e atende-nos melhor* (P04). Parece, pois, que, nas situações formais, em que os locutores podem optar pela LCV ou pela LP, a opção por esta última só pode ser explicada pela representação de prestígio: P02 dá testemunho disto e posiciona-se, *em cerimónias oficiais, pode até ser as cerimónias mais ligadas à nossa história como povo, com sejam as comemorações da independência nacional, são feitas exclusivamente em português, a mensagem que se passa é que o português é que é a língua adequada para determinadas circunstâncias e quanto mais importantes, entre aspas, são essas circunstâncias mais é o português que se deve utilizar* (P02). Este posicionamento, justifica-se, também ele, pela representação que o sujeito tem dessa situação de comunicação, para a qual reivindica a escolha não da língua oficial, mas da língua materna, nacional. Conclui-se pela*

constatação de que, através de comportamentos e atitudes que se adoptam e que são reforçados na diversidade de situações de interacção social, se actualizam as vias de disseminação das representações linguísticas.

Nas situações de “formalidade evidente”, a escolha da LCV, em lugar da LP, pode ser explicada por vários motivos, entre eles, o não domínio da LP, por exemplo. Mas, tendo em conta o alargamento progressivo das situações de uso da LCV, a oficialidade da LP parece uma utopia, nas palavras de P03, *se vai a um tribunal, as pessoas comunicam em crioulo, ou se vai à repartição, as pessoas entre elas comunicam em crioulo, por isso essa ideia de a língua portuguesa ser a língua oficial é um bocado utópica porque, no fundo ...a meu ver, porque mesmo no contexto formal, as pessoas comunicam entre si em crioulo por isso* (P03). O não domínio da LP constitui, por isso, uma condicionante à escolha da LP, mas não exclusiva nem definitiva. P15, que é falante nativo de LP, vê a escolha da LP pelos falantes de LCV, alunos ou não, em situação de interacção não formal, como simbolizando o respeito, valorizando, portanto a sua LM, o português, *houve sempre muito esse respeito tanto dos alunos como dos adultos em falar português em tentar falar português mesmo que eles tenham dificuldades por causa do facto de eu ser portuguesa e não conseguir compreender a língua.* P15 sublinha que mesmo com dificuldades, a opção vai para a LP. Veríamos, neste contexto, também, uma preocupação com a intercompreensão, relativamente ao Outro, e, sobretudo, uma estratégia de convergência linguística, accionada também pelo próprio sujeito, que não sabe falar LCV, *por exemplo, um encarregado de educação fala comigo em crioulo, falo com ele em português mas há sempre comunicação, nunca houve falhas de comunicação em relação a isso. Às vezes, eu simplifico a língua para que as pessoas consigam compreender, principalmente quando estou a falar com alunos mais novos ou com pais que não tenham essa escolaridade.* A procura de entendimento, de intercompreensão, explica-se, também, pelo facto de,

normalmente, os falantes nativos de LCV nutrem pela LP, muita afectividade, que está muito presente nos discursos dos sujeitos, como veremos adiante, quando analisarmos os sujeitos e as línguas, numa perspectiva mais pessoal e afectiva.

Se colocarmos a hipótese de que raramente a opção por não usar a LP, em situações formais, se deve ao desconhecimento da língua, podemos perceber, das falas dos sujeitos, uma escolha, quase totalmente livre, da língua a usar em cada situação de comunicação que se apresenta. Essa escolha é determinada, como ficou claro, por razões diferentes, sendo, a primeira, o prestígio que o falante atribui à LP, ou que sabe que os seus interlocutores lhe atribuem. Assim sendo, temos que, à diferenciação funcional da LP e da LCV, formal, determinada institucionalmente, alia-se outra diferenciação funcional, actualizada por cada sujeito, em função da representação que a situação de comunicação é percebida pelos interlocutores em presença.

Ter uma escrita ou não parece contar muito na forma como os sujeitos se posicionam relativamente às línguas. No contexto em estudo, a condição de “não escrita” conta como um *handicap* da LCV. Para esta, a razão de ser nacional, de ser materna, de uso generalizado, maioritariamente, não pesa de forma tão simbólica. A qualidade de língua que não dispõe de uma variante padrão, de uma opção de escrita, apesar da existência de escritos em LCV, pesa muito na forma de olhar a LM, o seu estatuto, as suas funções. P03 parece debater-se com essa espécie de “dicotomia”, como explica: *Acho que devia ser assumida como língua, não a língua oficial, mas é uma situação muito dicotómica porque por um lado não sei se a língua cabo-verdiana terá as particularidades sobretudo na escrita para ser assumida como língua oficial, não me parece, mas, por outro lado, também não é? É a língua de toda a gente... Decorrente desse handicap, outro se junta, e que é a não integração da LCV no ensino e, por conseguinte, a LM não pode ser estudada. P04 afirma que sempre achou uma vergonha nós termos uma língua que não dominamos, que nós dizemos*

que é a língua oficial... Que é segunda, mas que nós não dominamos e, eu achei, ainda acho que precisamos encontrar formas de realmente falar mais, de dominar mais...

A ideia de imposição da LP é colocada por vários sujeitos. Uns recorrem a ela para explicar comportamentos e atitudes de outros falantes, *pedir licença para falar em Crioulo tem a ver com a imposição da LP, desde o passado* (P01). Que a LP é uma imposição parece claro para P03, que reage a ela, prognosticando um fim para essa imposição *e eu honestamente sinto que o português é quase uma imposição por isso eu apoio definitivamente o uso e abuso da língua cabo-verdiana em Cabo Verde. Eu gostaria que ao longo...que com o passar dos tempos, uma acabasse por substituir a outra e que se criassem condições para a língua se instituir como língua de facto com regras* (P03).

A teia de funções e relações percebidas pelos sujeitos reflecte um quadro algo complexo que, como afirma, P02, merece ser estudado. Na opinião do sujeito, as disparidades existentes são dissimetrias claras, que não se resumindo à diferenciação de espaços de uso, mantiveram-se no tempo e confluem para a definição do contexto linguístico cabo-verdiano como de diglossia, baseando-se em diferenças de estatuto, *Nós temos a relação entre a escrita e o oral portanto, o crioulo não é escrito o português é, já aí temos uma relação de diglossia que vale a pena aprofundar... Temos a situação de o crioulo não ser oficializado e o português ser, portanto, temos uma diferença de estatuto à partida que naturalmente concorre para esta situação de diglossia. Penso que esta é uma situação que vale aprofundar em termos científicos* (P02).

A diferenciação funcional, que decorre da diferenciação de estatuto, tal como ela é vivida pelos sujeitos, implica na forma como os sujeitos vêm a relação entre as duas línguas. As opiniões expressas sobre esta questão são muito diferentes, mas não se excluem, pois essa relação pode ser entendida de várias perspectivas. Assim, quando os sujeitos enfatizam a relação assimétrica, estatutária, a opinião deles é a de *uma relação*

perigosa, descuidada, em que um não cuida do outro e depois ninguém sabe qual é o seu espaço de liberdade; é também uma relação de dominação, um tenta dominar o outro e quando um tenta dominar o outro a história no fim termina sempre mal porque há um divórcio forte. Neste contexto, o sujeito fala de “relação perigosa”, sobretudo para a LCV, *que nasce viciada, conspurcada* (P05). P01 partilha de tal opinião, com o argumento de que a ocorrência de “mistura de línguas” *é o lado mau porque eu acho que caímos no risco de não termos nem português nem crioulo* (P11). *Antes de 75, até à independência nacional, os espaços eram delimitados, as fronteiras eram claras e por isso, a relação era pacífica* (P11). Mas essa atenuação de fronteiras que é, portanto, recente, não é, em si, constrangedora. Constrangedor é o não domínio das duas línguas e o estado de desenvolvimento da LCV. Para P10, é necessário *conhecê-las muito bem para que a relação seja tranquila* e para P07, *LP e LCV deveriam dar-se melhor, a relação seria mais profícua, mais completa, se a LCV estivesse mais desenvolvida, em termos de estudos.* Para P10, a relação seria normal se houvesse domínio das duas línguas, em todas as componentes. A contrapor este entendimento da relação entre LCV e LP, prevalece a ideia que se lhe opõe, a de que *a relação é boa, a convivência é boa, e esse é o lado bom, pela possibilidade de acesso às duas línguas, LCV e LP* (P11).

Entre as duas posições acima analisadas, situa-se a perspectiva daqueles sujeitos que definem essa relação, em termos de proximidade, *...acho que é uma relação muito próxima, não é?... Uma deriva da outra, é uma relação extremamente próxima* (P03); *há uma relação de proximidade* (P10), que explica, na opinião do sujeito, a tal mistura de línguas, que o sujeito não avalia.

Aliada à diferenciação funcional, ocorrem, por vezes, nos discursos dos sujeitos, preocupações com a diferenciação linguística propriamente dita. A referência à mistura de línguas, ao hibridismo situa a necessidade

de distinguir a estrutura das línguas em presença e, como veremos, mais adiante, tomar posição em relação a esses aspectos.

Concluimos a análise das representações que os sujeitos têm das funções da LCV e da LP e das suas relações, afirmando que tais representações estão visivelmente marcadas pela diferenciação de estatuto que as duas línguas têm no contexto cabo-verdiano. Tal diferenciação tem como consequência uma hierarquização das línguas, que é histórica. Por ser histórica, e pelo facto de os sujeitos reivindicarem o estudo da LCV e o domínio de ambas, significa que se mantém a representação de língua superior para a LP, pelas funções que lhe são atribuídas pelos sujeitos, e de língua inferior para a LCV, também pelas funções que lhe são atribuídas pelos sujeitos. O estatuto de língua oficial surge como simbolicamente mais forte, marcado pelo conceito de prestígio, a nível interno e externo, do que o de língua materna, nacional, pois que este estatuto parece não ser bastante para que a LCV realize outras funções tidas como prestigiantes para a generalidade dos falantes e para os sujeitos em estudo: está fora do ensino, não tem escrita, não abre para o mundo. Não deixa de ser complexa esta primeira constatação e por isso mereceria um estudo consequente. Sendo este o momento em que se retoma a implementação de medidas de promoção e valorização da LCV, ele é particularmente propício a que os indivíduos “revejam” as suas posições, sobre as línguas, as duas, em causa, pois a medida de promoção da LCV, apesar de formalizar uma situação *de facto*, não deixa de ser uma medida de política, com peso institucional.

Esta análise mostra ainda a necessidade de esclarecimento do sentido de dois conceitos, entre outros: um mais antigo, o de diglossia, o de plurilinguismo, e outro mais recente, a problemática das línguas próximas, esta questão muito actual, exigindo também um aprofundamento que nos parece vir a ser muito produtivo, no ensino/aprendizagem de ambas as línguas e na formação de professores.

4.5 Os sujeitos: caracterização

De acordo com os objectivos da pesquisa, pretende-se conhecer as representações que docentes de Língua Portuguesa e Cabo-verdiana têm do contexto linguístico cabo-verdiano e as suas implicações na sua acção docente. A escolha justifica-se pelo papel que o grupo socioprofissional constituído pode desempenhar no entendimento da problemática linguística em Cabo Verde, e também na construção de representações na escola e na sociedade em geral.

Se se entende que as representações sociais são historicamente construídas e estão estreitamente vinculadas aos diferentes grupos socioeconómicos e culturais que as expressam por meio de mensagens, as quais se reflectem nos diferentes actos e nas diversificadas práticas sociais, o papel que é atribuído aos sujeitos na construção das representações, mas também na sua disseminação e propagação, demanda como procedimento imprescindível a sua caracterização. Uma caracterização que não se restrinja ao perfil académico e profissional, já que, tratando-se de sujeitos que exercem a profissão docente, são influenciados por muitos factores, tais como, o seu modo de pensar, de sentir e de actuar, ao longo do seu percurso; o que são como pessoas, os diferentes contextos em que se movimentam, as suas histórias de vida. Por isso, é preciso ampliar o conhecimento de cada um dos sujeitos pela compreensão da sua individualidade histórica, feita de experiências, modos de apreensão da realidade circundante, expectativas e apreensões.

Passemos, então, à caracterização dos sujeitos envolvidos, tendo como base os questionários individualmente preenchidos. Os sujeitos serão primeiramente caracterizados de acordo com as seguintes variáveis: sexo e idade; país de origem e grau académico, para conformar os respectivos dados biográficos.

Sexo e idade

	25-34	%	35-44	%	45-54	%	+ 54	%	Total	%
F	3	100,0	5	(71,4)	3	(75,0)	1	100,0	12	(80,0)
M	-	-	2	(28,6)	1	(25,0)	-	-	3	(20,0)
Total	3	100,0	7	(100,0)	4	(100,0)	1	100,0	15	(100,0)
%	(20,0)		(40,00)		(33,3)		(6,7)		(100,0)	

F = Feminino; **M** = Masculino

Os entrevistados caracterizam-se pela predominância de indivíduos do sexo feminino, cerca de 80% do total. No que respeita ao grupo etário, a maioria, cerca de 73%, se concentra no intervalo 35-54 anos. Dez dos inquiridos, ou seja, cerca de 66.7% tinham 18 anos ou menos à altura da Independência de Cabo Verde em 1975, sendo que dois nasceram naquele ano. Apenas uma entrevistada nasceu depois dessa data.

País de origem

País	CV	%	PT	%	GB	%	STP	%	Total
F	8	72,7	2	100,0	1	100,0	1	100,0	12
M	3	27,3	-	-	-	-	-	-	3
Total	11	100,0	2	100,0	1	100,0	1	100,0	15
%	(73,3)		(13,3)		(6,7)		(6,7)		(100)

No universo dos inquiridos, a maioria é de nacionalidade cabo-verdiana (86,7%), embora dois tenham nascido respectivamente na Guiné-Bissau e em S. Tomé e Príncipe. Duas são portuguesas de origem.

Perfil académico

	Licenciados	Mestrados	Mestres	Doutorandos	Total
Perfil académico	4	2	7	2	15
Total (%)	26,7	13,3	46,7	13,3	100.0

Quanto ao perfil académico, os sujeitos desta pesquisa detêm um diploma de nível superior na área das Línguas e/ou Literaturas (14) ou na área da Comunicação Social (1). A categoria dos Mestres é a modal, recolhendo cerca de 47% dos inquiridos.

No pressuposto de que a formação académica, enquanto traço da biografia linguística dos sujeitos, tem um peso significativo nas representações que eles têm dos objectos, acontecimentos, práticas, parece-nos que a localização das formações académicas, no tempo, pode ser pertinente para a percepção que os mesmos têm do contexto linguístico cabo-verdiano actual e do contexto linguístico anterior a 75. Isso significa que, cruzando os dados do perfil académico com os dados relativos à idade, e tendo em conta que 73% tem mais de 35 anos, os dados mostram que cerca de 53,3% dos entrevistados fizeram toda a instrução primária na época colonial e cerca de 46,7% fez a escolaridade após a independência de Cabo Verde.

Pertinente para esta análise seria interpelar os planos de estudo do(s) curso(s) realizado(s) por cada sujeito e, porventura, as áreas de especialidade e de pesquisa levadas a cabo para obtenção dos diferentes graus académicos, na certeza de que, se disponíveis, constituiriam outro aspecto importante a concorrer para uma melhor compreensão da natureza das representações linguísticas dos sujeitos.

Vamos agora proceder à caracterização dos sujeitos, mobilizando os dados que permitem reconstituir os respectivos repertórios linguísticos. Começaremos por analisar as respostas dos sujeitos sobre a que consideram ser a sua LM, e o uso que dela fazem; seguidamente

daremos atenção às línguas não maternas indicadas pelos sujeitos. As competências linguísticas dos sujeitos, em LM e em LP, sobretudo e o modo como os sujeitos se definem em termos do bi(pluri)linguismo serão aspectos a analisar na última etapa do tratamento dos dados, a serem apresentados no ponto que se segue.

4.6 Os sujeitos e as línguas

4.6.1 Os sujeitos e a língua materna

Dos sujeitos inquiridos, 13 (86,7%) dizem que o cabo-verdiano é a sua língua materna, incluindo dois dos sujeitos que não nasceram em Cabo Verde; e dois afirmam que a sua LM é o português. Um dos sujeitos que tem o cabo-verdiano como LM considera ser o Português sua língua primeira, também, por ter estudado em Portugal desde os 9-10 anos e aquela ser “a única língua que usava com os pares” (P012). Muito embora o questionário não tenha solicitado aos sujeitos a justificação para a escolha da língua que consideram ser a sua LM, os dados em análise mostram que o conceito de LM parece evidente, antes de tudo, porque todos os falantes têm uma, pelo menos. Parece evidente. No entanto, o carácter ambíguo do termo tem sido muito discutido, tendo em conta a diversidade de critérios que podem ser mobilizados para a identificação da LM. Os critérios de “primazia” e “utilização”, geralmente mobilizados e que parecem estar presentes na justificação de um dos sujeitos, são tidos como insuficientes e não se aplicam a todos os contextos (Mackey, s/d, in Ançã: 2005). Este autor conclui, aliás, que a definição de LM passa também pela individualidade de cada falante e relaciona-se com aspectos afectivos, cognitivos e sociais presentes no processo de aquisição da sua língua materna. Não estando explícitos tais critérios, cremos que, na escolha dos falantes, estarão representações científicas do conceito, ligadas a diferentes critérios que separadamente ou em articulação dão sentido ao mesmo. Eles serão evocados durante a análise dos conceitos que compõem o discurso dos sujeitos durante as entrevistas.

Ainda relativamente à LM, todos os sujeitos dizem que a utilizam (o cabo-verdiano ou o português) sempre, com a família, com os amigos, em situações informais. Os sujeitos que têm o cabo-verdiano como língua materna apontam duas situações em que afirmam que não a utilizam: quando o interlocutor não entende a língua e quando a situação é de máxima formalidade. Um dos sujeitos justifica o uso do cabo-verdiano *em aulas, para exemplificar comparativamente alguns “sujeitos”* (P05), entendendo-se a palavra sublinhada no sentido de “assunto”; e outro afirma usar o cabo-verdiano em todas as situações, *visto que, leccionando essa língua (LCV), exerço-a em todas as situações* (P012). Assim, a língua cabo-verdiana, de acordo com as respostas dos sujeitos, está presente em 70% ou mais das situações do seu quotidiano; em 100% para dois sujeitos; 98% para um sujeito. Dos sujeitos não nacionais que têm o português como língua materna, esta está em 50% e 99%, respectivamente.

Interpretando os dados coligidos, a elevada frequência do uso da LM e o carácter informal dos espaços em que a utilização é efectuada corroboram o entendimento partilhado sobre o lugar da LM em contextos de complementaridade de funções entre as línguas em presença. Exceptuando-se o caso do sujeito que justifica o uso da LM/LCV na aula, porque objecto de estudo, parece que os sujeitos não exercem o seu direito de uso da LM nas instâncias ditas formais, tal como proclama a Resolução Ministerial de 2005. Aliás, um dos sujeitos afirma, mesmo, que não usa a LM em situações de “máxima formalidade”. Essas práticas de uso contribuem para legitimar o lugar tradicionalmente ocupado pela LCV, lugar marcado simbolicamente e socialmente, diferenciador do lugar ocupado pela língua oficial, e inibem o alargamento do leque de situações de uso, sem dúvida um dos factores que mais contribui para valorizar as línguas. Se atendermos a que a Resolução acima referida formaliza tal alargamento, porque, de facto, o uso alargado da LCV em todos os espaços da vida nacional é uma constatação no dia a dia dos

cabo-verdianos, as práticas dos sujeitos só podem ser entendidas por uma de duas hipóteses: i) a não internalização da referida medida de política, que poderia traduzir-se numa mudança de prática; ii) a mudança formal de estatuto não implica mudança de prática nos sujeitos. Talvez essas duas hipóteses conjugadas expliquem o facto de a medida de política não alterar a representação que os sujeitos têm dos lugares e das situações em que a LM é usada. De facto, se atendermos a que nenhuma medida efectiva conducente ao desenvolvimento da LM (relativas à língua-padrão, à escrita, por ex.) antecede ou acompanha a legislação em análise, esta não tem eco nas representações dos sujeitos. Os lugares “cedidos” à LM são lugares representados como lugares de “prestígio”, ocupados pela língua oficial, pelo que os sujeitos dizem que usam a LM apenas em situações informais, em sintonia com as representações que mantêm da LCV: a de língua materna, confinada a espaços informais.

4.6.2 Os sujeitos e as línguas não maternas

Em termos de línguas não maternas com as quais têm contacto, os sujeitos indicaram as seguintes, consoante discrimina o quadro abaixo:

	LNM 1	LNM 2	LNM 3
PT	9	1	1
FR	2	7	4
ING	2	6	5
LCV	1	-	1

O quadro apresenta o português como 1^a língua não materna de nove sujeitos (60,0% do total dos inquiridos). O francês é a 2^a língua não

materna mais indicada (46,7%), seguido do inglês (33,3%). A língua cabo-verdiana é primeira língua não materna de um dos sujeitos e a terceira de outro sujeito.

Os sujeitos dizem que usam o português quando o interlocutor não entende crioulo; em contexto de trabalho, como nas aulas, o mesmo acontecendo com o francês e o inglês.

Quanto à frequência de uso, um sujeito diz que usa o português 100%; outro 90% e dois outros 70%. A presença dessa língua para os restantes é de entre 50% e 1 %. Tanto o francês como o inglês têm uma presença fraca na comunicação diária dos sujeitos: entre 10 a 15%.

Dos sujeitos que não têm a LCV como LM, P15 apresenta a LCV como a primeira LNM, com domínio insuficiente a nível do falar e escrever e bom domínio, a nível da leitura; afirma, ainda, *já me aconteceu, no início, achar que não era uma língua, que era um dialecto, porque achava que não havia nem gramática nem nada em relação a essa língua*; Coste chama “clichés”, “prêts-à-parler” estas representações face ao estranho, *il s’agit de manières commodes de s’affronter au nouveau, à l’inconnu, au distant, et d’en rendre compte par une attribution évaluative déjà disponible, pré-construite* (2001: 11); o outro sujeito coloca a LCV como terceira língua não materna e diz ter um bom domínio a nível do falar e do ler, e suficiente a nível da escrita. O inglês e a língua cabo-verdiana surgem indicados por esses sujeitos como línguas que também usam nas relações sociais e no ambiente profissional.

Outras línguas foram indicadas, tais como o castelhano e o italiano, que ocupam o quarto lugar.

Os dados obtidos permitem observar que os sujeitos terão mobilizado as suas representações científicas do conceito de LNM para se posicionarem na escala que o questionário fornecia: 1ª, 2ª ou 3ª LNM. É que, apesar de a questão colocada ter sido orientada para a frequência de uso, a resposta exigia um entendimento do conceito de LNM pelos

sujeitos. Parece, pois, que o conceito evocado coloca primeiramente a LM como referência, ou, dito de outra forma, é uma LNM toda a língua que não é LM. Neste sentido, LNM pode cobrir indiferentemente a L2 ou a LE, como aliás parece ser o caso, *L2 e LE podem aproximar-se, cruzando-se, no que diz respeito à sua natureza, dado ambas serem línguas não maternas para o aprendente* (cf. Ançã, 2005). Com efeito, interpretando nessa perspectiva os dados recolhidos, a LP é considerada a 1ª LNM pelos sujeitos que têm a LCV como LM. Se atendermos a que todas as línguas não maternas surgiram na vida dos sujeitos através da Escola, em primeiro lugar, ou da Igreja e da Comunicação Social, e que o português, em comparação com as outras LNM indicadas, comporta uma maior frequência de uso por parte dos sujeitos, estamos perante uma outra forma de encarar o português no contexto linguístico cabo-verdiano, isto é como a 1ª língua não materna dos sujeitos. É a essa 1ª LNM que os sujeitos dizem recorrer quando os seus interlocutores não percebem a língua cabo-verdiana.

4.6.3 Competências linguísticas dos sujeitos

Na língua materna (LCV)¹

	MB	BOM	SUF	INSUF	Não sei
Falar	9	4	-	-	-
Ler	6	4	3	-	-
Escrever	6	2	4	-	1

Na língua portuguesa

	MB	BOM	SUF	INSUF	Não sei
Falar	10	4	-	1	-

¹ Consideramos apenas os sujeitos que têm a LCV como língua materna

Ler	10	3	2	-	-
Escrever	10	2	2	1	-

Os quadros indicam, numa escala de *MB* a *Não Sei*, o grau de domínio que os sujeitos dizem ter das duas línguas em presença no contexto linguístico.

Comparando os dados dos dois quadros, verifica-se que o domínio que os sujeitos dizem ter da LP é maior do que o domínio que dizem ter da LCV, globalmente. Essa leitura é feita, no pressuposto de que os sujeitos dispõem dos mesmos parâmetros para analisar as competências nas duas línguas, cujos estatutos, sabemo-lo, são diferenciados. Ou, dito de outro modo, se os sujeitos detêm parâmetros objectivos para definirem as suas competências em LP, parecem faltar esses parâmetros, ou pelo menos, parâmetros da mesma natureza, para os mesmos sujeitos definirem as suas competências em LCV. Apenas os sujeitos com uma formação científica, linguística, em LCV (3 leccionam a disciplina), estarão nessas condições. Assim sendo, pode-se colocar duas hipóteses de interpretação dos dados: os sujeitos, na ausência de parâmetros, atribuíram um determinado valor ao conhecimento implícito que têm da LCV; ou, comparando esse conhecimento implícito, com o conhecimento científico, explícito que têm da LP, valoraram este último. Tais hipóteses revelam que: i) os sujeitos, serviram-se do “paradigma” de “classificação” que detêm da língua portuguesa e com o qual lidam diariamente, na sua acção como professores e formadores, tendo mobilizado o conhecimento científico relativamente ao português e a sua consciência normativa para se atribuírem os valores que referiram para a LP; os sujeitos mobilizaram a sua consciência (meta)linguística da LCV e a consciência normativa que detêm da LP, para avaliarem as suas competências linguísticas em LCV. E porque essa avaliação, comparativamente à que diz respeito à LP, é globalmente “mais baixa”,

parece que o conhecimento implícito da língua materna não é valorado positivamente. Assim, crendo que os dados dos sujeitos espelham as opiniões, crenças e valores relativamente ao objecto, pode-se concluir que os sujeitos têm uma representação positiva das suas competências em LP e uma representação não positiva da sua competência na LM. Ainda, estando em análise o modo como as representações dos sujeitos determinam as suas práticas enquanto professores e enquanto formadores de professores, uma questão se coloca: se a representação não positiva do conhecimento implícito da LM é um dado objectivo, como é que ela se faz presente, e como é “gerida” durante a actuação dos sujeitos como formadores de professores?

Analisando agora, os dados, separadamente, considerando que os dados relativos à LCV apenas cobrem os 13 sujeitos que a têm como língua materna, 3 dizem ter domínio suficiente da leitura em LCV, isto é, lêem textos escritos em cabo-verdiano a um nível de *Suficiente*; e 4 afirmam que o seu domínio na escrita em LCV é de *Suficiente*, isto é, escrevem de forma suficiente em LCV. De assinalar que 1 sujeito diz não saber escrever em cabo-verdiano.

Cruzando os dados relativos ao domínio da leitura e da escrita em LCV com as informações recolhidas sobre a escrita da LCV, talvez eles pudessem ser interpretados à luz da ausência de um alfabeto e de uma escrita padronizada. Assim sendo, a consciência normativa dos sujeitos relativamente à sua LM parece determinar, de forma significativa os níveis de desempenho que os sujeitos se dão nessas vertentes, e logo, a representação que têm da sua competência na leitura e na escrita. Significa, por outras palavras, que o conhecimento implícito da língua não foi valorizado por mais de metade dos sujeitos, logo, foi representado de forma negativa.

Relativamente à LP, cruzando agora esses dados com o perfil académico dos sujeitos, o quadro dá-nos valores “inesperados” para “ler” e “escrever” em LP. Com efeito, tratando-se, todos, de docentes de LP, numa

instituição de nível superior, o esperado, neste contexto, seria que relativamente à LP, sobretudo, todas competências fossem (auto)-avaliadas entre *Bom* e *Muito Bom*. Assim, caso os dados não estejam feridos de nenhuma vulnerabilidade, teríamos que, também aqui, trazer a consciência normativa para explicar a classificação que os sujeitos se atribuem.

Outro aspecto que apela a uma análise mais fina tem a ver com a discriminação que é feita entre as competências na expressão oral, “falar”, na expressão escrita, “escrever” e na compreensão escrita “ler”. Dos 15 sujeitos, 10 se auto-avaliam com *MB* e 4 com *BOM*, na expressão oral, enquanto que na expressão e na compreensão escrita, 2 sujeitos acham-se com competência *Suficiente* em cada uma, e um outro classifica-se de *Insuficiente*, na escrita. Interpretando os dados à luz do perfil académico dos sujeitos, duas hipóteses se podem colocar para explicar os dados em análise: a competência oral não é expressa pelos mesmos critérios “de rigor” que as duas outras competências, pesando por isso muito mais a consciência normativa relativamente à expressão e compreensão escrita; segunda hipótese, os dados podem estar feridos de alguma inconsistência. A primeira hipótese será explicada pelo entendimento do senso comum de que não existem propriamente regras do oral, e que as competências de uso, dado o carácter informal do modo oral, aí sequer se colocam. Estes preconceitos relativos ao modo oral estão muito arraigados nas representações dos professores, integrando o núcleo central na estrutura das suas representações sobre a oralidade, de tal modo que não faz parte das práticas dos professores ensinar o oral na sala de aula; normalmente, o modo oral não ocupa o lugar devido nos conteúdos de ensino. As informações disponíveis sobre os programas e os relatórios de LP-PC do DLCVP mostram isso mesmo: uma clara preocupação com “fazer falar” os alunos, com a interacção a ser conseguida, com a produção de discurso, e menos com a aquisição de competências de uso. Esses mesmos relatórios sublinham as dificuldades de expressão oral dos alunos que se formam no

ISE. Nesta análise, não está em causa o “saber teórico” dos sujeitos relativamente à problemática da oralidade em didáctica das línguas, no contexto específico de línguas em contacto. Com efeito, como veremos ao longo desta análise, os sujeitos revelam, no seu discurso científico, um certo conhecimento teórico das questões debatidas, com base nas perspectivas teóricas adquiridas durante a sua formação académica, que aplicam ou não. Tal aplicação só pode ser verificada, no âmbito do presente trabalho, com base naquilo que os sujeitos dizem que fazem. Conclui-se, assim, que só uma análise extensiva e intensiva dos programas permitiria fazer o devido enquadramento teórico da oralidade nos *curricula* de formação de professores de Português, no caso em estudo; conclui-se ainda que, mesmo fazendo parte do currículo teórico, só uma observação das práticas em sala, forneceria dados mais conclusivos sobre o modo como os sujeitos praticam a oralidade na sala de aula e se, aí, as suas representações do modo oral se “reificam” e sob que forma de procedimentos concretos, verificáveis e analisáveis.

4.6.4 Os sujeitos e o bilinguismo

A condição de ser bilingue passa, ou pela integração da LP no saber linguístico do sujeito, ou pela integração da LCV nesse mesmo saber. A integração desta não parece ser problemática, pois a maioria dos sujeitos afirma ter conhecimento e domínio da LP, pese embora, alguns desajustamentos verificados nos dados das competências linguísticas analisados anteriormente.

Os sujeitos servem-se do critério *domínio*, que dizem possuir das línguas às quais se reportam: *porque domino bem as duas línguas (P05), porque suponho dominar a LP e a minha língua materna; tenho domínio linguístico do português e do cabo-verdiano (P07); tenho domínio das competências (P10)*. Outros sujeitos preferem distinguir as componentes, expressão, oral e escrita, e compreensão, oral e escrita, para se definirem como bi(pluri)lingues: *porque leio, traduzo, comunico em mais*

do que três línguas (P09); *com um grau de proficiência menor na expressão escrita da língua cabo-verdiana* (P11). O nível de competência diferenciado apresenta-se como condicionante para dois dos sujeitos se definirem. Um considera-se não completamente bilingue porque diz variar a competência em cada uma das línguas; outro afirma não se considerar bilingue por não dominar do mesmo modo as duas línguas.

Trata-se ainda de um bilinguismo diacrónico, pois em resposta ao “desde quando”, os sujeitos situam no tempo a entrada da outra língua no seu repertório, *desde que fiz o meu primeiro curso em Portugal* (P06); *desde sempre* (P09); *a partir dos 12 anos* (P11), *hoje considero-me bilingue* (P12); *desde que entrei na escola primária* (p13) e aliam o momento ao grau de proficiência que julgam ser necessário para se auto-definirem, *depois da minha formação universitária* (P01); *desde que fiz o meu primeiro Curso em Portugal* (P06).

Cruzando os dados analisados com os dados relativos à competência linguística dos falantes, parece haver uma certa dissintonia no entendimento do conceito de *domínio* por parte dos sujeitos. Com efeito, enquanto que os dados relativos à competência linguística em LCV e em LP davam conta de algumas “insuficiências” nas componentes escrita e leitura, ao definirem-se como bilingues, tais insuficiências não são referidas como condicionantes para essa auto-definição.

Podemos concluir que o conceito de *domínio* conjugado com o conceito de *competência linguística*, que os sujeitos deixaram transparecer, não estão suficientemente consolidados; essa instabilidade conceptual poderá explicar a maior flexibilidade que os sujeitos colocam quando se auto-definem como bilingues e, em consequência, a representação, quiçá, de sentido positivo que têm do bi(pluri)linguismo.

A situação apenas é problematizada quando os sujeitos se referem a outros falantes, a outros utentes da LP e, sobretudo, àqueles cujo conhecimento da LP é tido, para os sujeitos, como não efectivo. É que, não basta ser alfabetizado para se ser bilingue. É condição de ser

bilingue o hábito de falar a LP, de a usar. É o que pensa P3, quando nega a condição de bilingue, mesmo a indivíduos alfabetizados, *porque não têm hábito de falar português*. O uso, para P13, não se restringe ao sentido que é dado ao termo por Grosjean (1996), como discutido anteriormente, mas é um conceito mais condicionado, mais controlado, é *hábito de usar*, é frequência de uso, isto é, usar não basta, é preciso usar com frequência (cf. bilinguismo activo, no cap. II). O conceito de bilinguagem está implícito no discurso de um sujeito, que tendo disponíveis duas línguas, diz: *uso uma e/ou outra, conforme me apetecer* (P14).

Esta condicionante – hábito, frequência de uso –, que acaba por ser um critério para a definição de bilingue, é exterior ao próprio sujeito, já que as situações de uso não são normalmente decididas pelos falantes, porque em jogo estão condicionalismos outros, sociolinguísticos, contextuais, que não se restringem à simples escolha pelo utente. Em Cabo Verde, parece que as situações de uso da LP tendem a ocorrer com cada vez menor frequência, acreditando que, a somar-se ao uso generalizado da LCV, esta pode passar a ocupar mais espaços formais.

Para o tal conhecimento efectivo, que condiciona o ser bilingue, não conta, ainda, a compreensão oral da língua, o compreender quem nos fala em português, porque essa compreensão, nas palavras de P13, é apenas ilusória, ela só se efectiva porque o léxico ajuda. Eis o comentário do sujeito, a este propósito: *nós dizemos, por exemplo, que mesmo as pessoas que são analfabetas falando com elas português elas percebem. Eu acho que essa percepção é devido ao léxico que a maior parte é do português* (P13).

A outra condição de ser bilingue passa pela integração da LCV no saber linguístico do sujeito. À primeira vista, parece ser evidente que o conhecimento da LCV é um dado adquirido para o comum dos falantes que a têm como língua materna, portanto, dos sujeitos do presente

estudo. Parece evidente, e talvez por isso é que depoimentos sobre esta perspectiva não constem nas falas dos sujeitos. Mas, para P07, para ser bilingue, não serve qualquer saber sobre a LM, *eu disse no questionário que eu respondi, ... que passei a ser bilingue depois de fazer o bacharel porque não dominava ainda o cabo-verdiano, em termos sobretudo da escrita, da construção teórica, das estruturas linguísticas do cabo-verdiano, não dominava a escrita de maneira nenhuma, Passei a ser bilingue numa altura em que comecei a dominar as duas estruturas ao mesmo tempo.* Nesta posição de P07, as exigências relativas ao conhecimento da LCV são já de nível superior, de um conhecimento científico importante, significativo. Trata-se de um processo construído no tempo (cf. bilinguismo diacrónico) que culminou com o final de uma etapa de estudo e, em consequência, com o estatuto que o sujeito reconhece a si próprio de ser bilingue; constituiu, igualmente, um processo de desenvolvimento da consciência (meta)linguística do sujeito, proporcionado pelo conhecimento progressivo das regras da LCV, *então comecei a ganhar alguma consciência, então comecei a ser bilingue, assim um bocado, digamos, um bilingue frouxo.* O resultado deste processo é um sujeito bilingue, um bilingue tardio, certamente, mas dominando, de facto, a LCV, como afirma P07, *Bilingue, nós temos de dominar minimamente as duas línguas eu não dominava a minha própria língua. (...) Só o oral não chega para dizer que dominava, não dominava.*

Estas considerações trazem à discussão a competência (bi)plurilingue, pelo menos em duas das maneiras de ela se apresentar como competência “desequilibrée”, segundo Coste (2001: 20), um desequilíbrio no que diz respeito ao domínio de cada uma das línguas do repertório linguístico do falante, sendo maior numa delas; um desequilíbrio nas diferentes competências de uma língua relativamente à outra ou às competências na(s) outra(s) língua(s) (por exemplo, boa competência oral em duas, e competência de escrita em apenas uma). Como se pôde ver pelo testemunho, P07 regista uma evolução na sua

condição de bilingue, que caracteriza, aliás, a competência bi(pluri)lingue que, segundo Coste, *présente un profil transitoire, une configuration évolutive [...] et contribue plutôt, dans la plupart des cas, à une meilleure prise de conscience identitaire* (2001: 20).

As duas posições sobre o que é que os sujeitos dizem sobre quem é ou deve ser bilingue, estruturam-se dentro de uma perspectiva que chamáremos de elitização do bilinguismo: numa das posições, é enfatizado o domínio da LP em todos os domínios linguístico-comunicativos, falar/ouvir//ler/escrever, para além do critério frequência de uso, para a condição bilingue. Na segunda posição, sublinha-se, como critério relativo à LCV, um conhecimento significativo das regras da língua. O facto de, na primeira condição, ser irrelevante a condição de alfabetizado, e de, na segunda, não ser relevante o saber implícito da LM pelo falante, explica o carácter elitista dessas posições, já que, a aplicar-se uma ou outra posição, nenhum indivíduo com as duas línguas à disposição, que as utiliza em satisfação das suas necessidades comunicativas, é considerado bilingue. A primeira posição elitista coloca a LP a um nível hierárquico superior, relativamente à LCV, já que a obrigação normativa só a ela é aplicada; na segunda posição, é à LCV que é atribuída tal posição. Num caso e noutro, estamos perante representações das línguas enquanto produtos disponíveis num mercado, o mercado linguístico (Bourdieu, 1998: 15), aos quais apenas acedem os que são portadores de um capital social e cultural importante, definido pela posse de um diploma.

Situam-se fora de qualquer dessas posições os falantes que não percebem a diferença entre a LP e a LCV, como explica P12, da *percepção que os seus utentes primeiros têm da língua portuguesa e da língua cabo-verdiana, eles não percebem, de facto, a necessidade do bilinguismo real*.

Além dessas condicionantes que se inscrevem na definição do ser bilingue, na perspectiva dos sujeitos, condicionantes essas mais relacionadas com os falantes (bilinguismo individual), os sujeitos do

presente estudo elencam, nas suas falas, outros critérios, exteriores aos indivíduos, que julgam ser relevantes para que o bilinguismo aconteça. P12 aponta a paridade linguística como condição para um “bilinguismo institucional” , “de estado”, *situações de bilinguismo dependem tanto de contextos de socialização, como a família, mas também dependem de todo um contexto institucional, de estado,...um caso de um bilinguismo quase... se não é perfeito é quase. Implica também, nesse caso, um tratamento paritário entre as duas línguas, em Cabo Verde, realmente, nós não temos de falar de bilinguismo nessa situação.* O sujeito refere-se, nesta passagem, ao bilinguismo social, que faz depender da paridade das línguas em presença.

Tomando como referência a LP, P04 elege como a condição *sine qua non* para a LCV, a adopção de uma variante padrão *trazendo para o crioulo exactamente isso que existe no português. A existência, a possibilidade de termos um padrão e depois do padrão termos as variantes independentemente de norte, de sul, de este ou oeste* (P04) Uma condição para que as outras condições se realizem, *nós ainda estamos muito longe sequer da situação em que institucionalmente, a nível, por exemplo da fixação, da criação de materiais didácticos, da produção.* Este constitui um dos aspectos que diferencia a LP da LCV, pois só reunindo essa condição poderá partilhar com a LP esse campo simbólico. Para Bourdieu,

A ausência de “objectivação” na escrita, e, sobretudo, da “codificação” quase jurídica que é correlativa da constituição de uma língua oficial, as “línguas” só existem no estado prático, ou seja, sob a forma de habitus linguísticos orquestrados, pelo menos parcialmente, e de produções orais desses hábitos (1998: 26).

Fora do quadro de qualquer condicionalismo, situa-se o binómio *ser e sentir-se bilingue*. Com efeito, está patente em todas as respostas o conceito de bilinguismo experiencial, tal como definido no quadro teórico de referência, já que os sujeitos focam sobretudo o modo como “sentem” e

como vivenciam as duas línguas e a sua presença no dia a dia, para se definirem enquanto bilingues. Esse traço “experencial” é revelado no discurso. “Considero-me bilingue” é a expressão mais utilizada (P08) que dá conta da subjectividade da experiência de cada um. *Eu sinto-me bilingue*, afirma P09, numa espécie de alusão a um traço essencial, característico, de indivíduos em situação de contacto de línguas, enquanto que P12 se define bilingue como aquele que escolhe o espaço de uso de uma ou da outra, *porque uso o português quando quero, em qualquer situação, uso o crioulo também em qualquer situação*. (P12). A liberdade de escolha da língua, decorrente da situação de paridade linguística, seria ditada apenas pela *preferência linguística* do falante, *De resto, eu acho que havendo condições para que ambas línguas sejam exercidas em plenitude, cada um escolheria realmente não por necessidade, não por imperiosidade, por falta de instrumento mas, por preferência* (P04). Parece-nos que o sujeito está ciente de que tal bilinguismo é atingível, mas reconhece que o processo exige meios *o bilinguismo é um processo em construção e que é preciso monitorar e é preciso investir, investir dinheiro nisso*.

A análise dos dados mostra que as representações científicas foram de novo recurso para os sujeitos se definirem ou não como bilingues. Elas estão ora explícitas ora implícitas. Os conceitos de bilinguismo que os sujeitos sustentam movem-se entre as concepções clássicas de bilinguismo, com muito enfoque sobre o domínio, sobretudo da segunda língua, muita preocupação com o conhecimento de uma ou de ambas, com o normativo, muito distante do chamado “parler bilingue”, isto é, *demasiado centrado nas estruturas e na perseguição da correcção linguística por parte do aprendente* como escreve Andrade (1997, citando Willems, 1993), *ignorando que as situações autênticas de comunicação se pautam por outros critérios, tais como a adequação, a inteligibilidade, a vontade de dizer e de comunicar, o que significa dizer que os conceitos de bilinguismo dos sujeitos dão menos realce à dimensão comunicativa, cultural e social, das línguas* (Andrade, 1997).

Mesmo nas posições mais “libertárias” de uso das línguas - a *liberdade de preferência*, parafraseando um dos sujeitos -, subjacente está a ideia de que os falantes as conhecem. Isto é, a *liberdade de preferência* não constitui liberdade de uso, porque usar implica conhecer. Assim, parece-nos haver aqui uma ideia comum que estrutura a representação que os sujeitos, todos professores de uma ou de ambas as línguas em jogo, têm do bilinguismo – a ideia de que o conhecimento linguístico prevalece sobre o saber prático, a ideia de que o que os indivíduos sabem da língua prevalece sobre o que os indivíduos fazem com ela.

Parecem oportunas e legítimas as questões institucionais que os sujeitos colocam. Com efeito estamos de acordo em que, institucionalmente, deve ser tomada uma posição clara sobre o que é ser bilingue, em Cabo Verde. Trata-se de uma exigência para um país que está em processo de introduzir a sua língua materna como língua oficial, num contexto em que esta não é língua escrita, não é matéria de ensino. Isso significa que as possibilidades de estudar LCV estão cerceadas ao falante comum, em detrimento da outra língua.

Concluimos, assim, a caracterização dos sujeitos que integram o presente estudo. A leitura dos dados dá-nos um primeiro retrato de conjunto, uma espécie de retrato do grupo, em vários aspectos biográficos, com realce para os linguístico-comunicativos. Para Coste (2001: 20), a trajectória de vida das pessoas, que inclui a sua história familiar, as suas leituras e as viagens que fez, os passatempos, a ocupação, conta como *input* muito importante na forma como elas vêm as línguas, as culturas e a sua relação, na sua natural complexidade. Assim, importa, à luz da problemática em jogo, que é o entendimento do sentido das representações linguísticas dos sujeitos, resgatar aspectos relevantes das suas histórias de vida e compor mais aprofundadamente a sua caracterização, permitindo-nos traçar os perfis dos sujeitos, os seus retratos.

4.6.5. Retratos

Apresentamos, em síntese, neste passo, traços das biografias linguísticas dos sujeitos, que fixamos em retratos, relevando as estórias, os episódios, retalhos dos discursos que os individualizam, crendo que esses retratos, ajudando a entrar no mundo dos sujeitos, ajudarão a entender melhor as suas representações.

PO1

Por mais que eu ame a minha língua, tenho que buscar a minha sobrevivência

(PO1 – Recorte de entrevista, p. 2)

PO1 exprime através da palavra “krê txeu” o sentimento que o liga à LCV, sua língua materna, e diz ser motivo de vaidade ter a LP como outra língua. É que, diz o sujeito, desde cedo foi incentivada a falar LP em casa, pelos pais, a mãe com a 4ª classe, que lamentava não saber falar LP, e o pai com o antigo 6º ano do liceu (actualmente 11º ano). Cedo leu, muito, tudo o que encontrava. Estava na 3ª classe quando leu o seu primeiro livro, *Contra Mar e Vento*. Isso determinou muito a relação que estabeleceu com a LP.

Diz atribuir o mesmo “valor” ao português e ao cabo-verdiano, embora ache que saber português tem muitas vantagens: “Por mais que eu ame a minha língua, tenho que buscar a minha sobrevivência”. Diz que tem vergonha quando os cabo-verdianos pedem licença e desculpas para usar a LM em certos contextos, e não entende essa atitude, muito menos depois de oficializada a LCV. No entanto, acha que os cabo-verdianos valorizam a sua língua materna.

Relata que alunos do ISE questionam a disciplina de LCV e é de opinião que os cabo-verdianos não entendem a razão da oficialização da língua materna. Por falta de informação e sensibilização, na opinião do sujeito, confessando que, tal como muitos dos seus formandos do ISE, sempre esteve convencida de que sabia a LCV até ser interrogada sobre alguns aspectos da estrutura da língua, na Universidade, no Brasil.

Para o sujeito, não basta falar LCV. Escrever, ler, exigem aprendizagens. Diz achar a estrutura da LCV simples e complexa, ao mesmo tempo. “Tal como os cabo-verdianos”.

PO2

Sinto mais profundamente o crioulo mas também sinto já o português como uma língua que é minha

(PO2 – Recorte de entrevista, p. 7)

O sujeito tem um perfil escolar e académico que o leva a sentir-se mais à vontade com a LP do que com a LCV, para a qual nutre muita afectividade, uma profunda ligação, muito apreço, tanto como profissional como como pessoa. Relativamente à LCV, eis como o sujeito se exprime: “O crioulo é parte de mim e essa é uma parte mais profunda”.

Diz-se indignado com o ritmo lento com que se tem implementado a política linguística em Cabo Verde, não se conformando com o facto de, após mais de trinta anos de independência, a situação da língua nacional não ter mudado significativamente, “é preciso pôr gente a trabalhar, identificar os problemas, saber quais eles são e pôr mãos ao trabalho... mas fica-se a repetir isto e não se faz nada para mudar a situação”.

Acha que os cabo-verdianos valorizam muito a LP e isso é visível no quotidiano, na Administração, onde a atitude dos servidores muda completamente quando o utente utiliza a língua oficial. Para o sujeito, essa atitude estende-se a outros níveis e não mudará se o exemplo não vier “de cima”, “Quando se vê em cerimónias oficiais, cerimónias mais ligadas à nossa história como povo, com sejam as comemorações da independência nacional, são feitas exclusivamente em português, a mensagem que se passa é que o português é que é a língua adequada para determinadas circunstâncias”

PO3

... tenho muito medo de me esquecer da língua (cabo-verdiana). Espero que não, e tenho a certeza que me vai marcar para sempre.

(PO3 – Recorte de entrevista, p. 4)

O contacto de P03, de nacionalidade portuguesa, com a língua cabo-verdiana é relativamente recente e decorre das suas actividades como docente de LP, de alunos do 8ºano (ensino secundário) e do ISE. No entanto, é muito grande o carinho que já nutre pela língua cabo-verdiana, que ela diz achar “linda, muito bonita” e que a fascina. Grande também é o interesse em aprendê-la, como deve ser. Usa-a frequentemente, dirigindo-se às pessoas em crioulo, a nacionais e também a não nacionais que já falam a língua. Sente-se reconhecida pelos próprios falantes, que “já reparam mais em mim “.

Começou a falar, com alguma vergonha, mas está a aprender “com muito brio”. Diz ter medo de “esquecer da língua ... que me vai marcar para sempre”. Tem mais vontade de falar crioulo do que de falar português, “não sei se é normal”. Do mesmo modo, afirma achar “engraçado... preterir, não desvalorizar” a sua língua materna a favor da LCV.

As dificuldades na aprendizagem da “variante padrão de Portugal” por parte dos alunos, explica o sujeito, decorre da influência da “variante do Brasil” e dos “vícios que transportam do Crioulo”, “É difícil conseguir que eles consigam deixar de pensar em Crioulo ... para pensarem em português.” Acha o sujeito, no entanto, que a LP é imposta aos alunos, o que, por isso pode gerar antipatia, até pelos falantes de LP. Fala, ainda em traumas, que podem surgir pelo facto de as crianças não aprenderem a ler e a escrever através da LCV, mas através da LP, cuja aprendizagem considera importante por que “lhes vai servir para o mercado de trabalho”

O facto de nos centros do poder, nomeadamente, no Parlamento, as intervenções serem feitas em LP e não em LCV demonstra, segundo o sujeito, uma “espécie de vergonha” que impede de olhar a LCV como língua que deve ser escrita, falada e oficializada.

PO4

... aquilo que sai mais naturalmente ao falar é aquilo que é a língua materna

(PO4 – Recorte de entrevista, p. 1)

Criança ainda começou a ouvir a língua portuguesa, e também outras línguas, como o francês, trazidas pelos missionários que frequentavam a casa dos pais, ambos religiosos, “chefes de leitores”, eram eles que determinavam quem lia o Evangelho na missa de domingo, em S. Domingos, Ilha de Santiago. As explicações no quintal da casa, as leituras em voz alta, as discussões sobre como traduzir palavras do Evangelho para a Língua Cabo-verdiana determinaram o despertar cedo de uma consciência linguística, onde a LCV era uma presença forte nos “kunbersu sabi”, nas histórias contadas, na música...

O sentimento que nutre pelo português é diferente do que nutre pela língua materna, embora julgue haver uma certa afectividade, “emotividade” pelo português, de uma maneira geral. Afirma que falta na comunicação em português o uso de registos mais informais, “uma comunicação mais natural”, só conseguida quando os cabo-verdianos tiverem um verdadeiro domínio da língua, e esse é o caminho para um “bilinguismo real” que passa pela escolha, pela preferência de uma ou outra das línguas, e não pela necessidade de uso ou por uma imposição. É esse bilinguismo que se

deve consolidar, quando for adoptada uma variante padrão e uma escrita, condições que faltam à LCV para que seja tão valorizada com a LP.

O sujeito defende uma postura de rigor na formação de docentes de língua portuguesa, argumentando que quem escolhe essa profissão tem de mobilizar todos os meios para conhecer bem o objecto que é a língua, treiná-la, utilizá-la o melhor possível, “não pode não gostar do português”, afirma o sujeito, que é contra o recurso sistemático à língua cabo-verdiana, no ISE, “num curso superior onde o instrumento de estudo e o objecto é a língua portuguesa”.

PO5

Não sei se é por causa da cor da pele ou outra, quando falo crioulo com as pessoas daqui da Praia às vezes respondem-me em português

(PO5 – Recorte de entrevista, p.10)

O sujeito recorda o tempo da colonização portuguesa o rigor dos professores da escola primária, que não admitiam mistura das duas línguas, exigindo a clara separação do crioulo e do português. A época era, segundo o sujeito, de uma situação de diglossia pura, em que o português detinha um estatuto superior e o crioulo um estatuto inferior. Hoje em dia, afirma o sujeito, a permissividade é generalizada, gerando uma “relação perigosa”, sobretudo para a língua cabo-verdiana “que pode nascer conspurcada”, “um tenta dominar o outro e ... a história no fim termina sempre mal”.

A emigração levou-o a viver durante largos anos na Europa, em Portugal, mais concretamente, onde por falta de convívio com cabo-verdianos, só falava português, “aprendi a pensar em português”. De tal modo que, de regresso à terra, é dessa língua que se serve para falar de determinados assuntos, quando não mistura as línguas, “falo badio mas com sotaque de português” o que leva as pessoas com quem fala a reagirem em português, “o que acho bom para as pessoas porque estão a mostrar também que dominam ou querem dominar a língua portuguesa.

A consciencialização para a diferenciação das duas línguas que, por contingências várias têm uma “relação de familiaridade”, constitui uma preocupação constante do sujeito, enquanto docente de língua portuguesa e cabo-verdiana.

Agora, como professor, exige a mesma postura: destrinçar as duas línguas, falar correctamente cada uma delas, sem interferências.

PO6

...eu não me imagino eu, a expressar a minha alegria profundamente que não seja em crioulo

(PO6 – Recorte de entrevista, p. 7)

O sujeito define a sua língua materna, a cabo-verdiana, como a única através da qual sabe transmitir os seus sentimentos. Com a língua portuguesa, teve sempre uma “boa relação”. É que ela faz parte da sua história de vida: esteve sempre presente em casa. Conta que, estimulada pelo pai, que “dava muita importância à LP”, estudava o português e lia, de criança, com a ajuda paterna. Continua a ler muito, sobretudo poesia, o que constitui uma forma de lazer que o sujeito muito aprecia. Esse contacto manteve-se porque, em S. Vicente, na casa onde ficou alojada durante os anos em que estudou no liceu, só se falava o português. Daí que o constrangimento, a ocorrer, não seria tanto por falar o crioulo mas por não falar o português. A formação, em Portugal, ainda muito nova, contribuiu ainda mais para consolidar essa relação com a língua portuguesa, que já vinha de longe.

Aponta deficiências no ensino/aprendizagem do português, que sempre existiram e, em consequência, o facto de os próprios professores de português não terem o domínio desejado da LP. Defende que ambas as línguas devem ser aprendidas, tanto no ensino como na formação, porque entende que dessa forma a qualidade linguística dos falantes, alunos e professores, nomeadamente, pode aumentar, a todos os níveis, sem interferências devidas à proximidade entre o português e o cabo-verdiano e à situação de contacto.

Cita o fraco domínio da LP pelos alunos e a situação de contacto entre o português e o crioulo como duas circunstâncias que dificultam a sua acção como docente de Língua Portuguesa no ISE, e não só. Opta por um tratamento diferenciado, um ensino contrastivo, destacando as diferenças entre as gramáticas das duas línguas. Antevê melhorias no ensino e na formação, se se equacionar o ensino tanto do português como do cabo-verdiano, desde o ensino primário.

PO7

.... eu sofri fome para estudar a língua cabo-verdiana em Portugal, por causa da paixão que eu tenho por ela.

(PO7 – Recorte de entrevista, p. 10)

O sujeito diz ter muita sensibilidade para as línguas, desde criança que se lembra de procurar os mais velhos para saber mais sobre o crioulo e o português, descobrir o significado de palavras,

buscar semelhanças e correspondências entre elas. Em português, escrevia versos que mostrava aos professores.

Diz-se bígamo por dividir o seu coração pelos seus dois amores, a língua cabo-verdiana e a portuguesa. Por uma, tem paixão, “uma coisa que vem da alma, uma paixão interminável” . Pela outra, um amor antigo. Acha que o português e o cabo-verdiano “dão-se bem” E não vê motivo algum para que assim não seja. Aponta como justificação a diferenciação de funções: uma oral, outra escrita; uma serve a emoção, a convicção, outra ocupa os espaços formais. Mas deverão “dar-se melhor” se for oficializado já o cabo-verdiano.

As duas línguas em presença estão predestinadas a conviver, quanto mais não seja pela ligação histórica, genética, que as une. A haver separação entre a LCV e a LP, de acordo com o sujeito, ela só pode ser uma separação “inteligente”, em que cada uma conserva o que tem de específico, que é a sua estrutura. Aliás, acredita PO7 que o desenvolvimento da LCV não se efectiva fora dessa convivência secular com a LP.

Só depois de reforçar os seus conhecimentos relativamente à LCV, no quadro do Curso de Mestrado, o sujeito admite ter consolidado a sua consciência linguística e se tornado um bilingue efectivo. Um bilingue tardio, como ele se caracteriza a si próprio.

PO8

.... Só a partir de uma determinada altura é que eu me senti capaz de dizer tudo aquilo que eu sinto e penso, em português. E aí parece que praticamente uma pessoa fica livre

(PO8 – Recorte de entrevista, p. 9)

Um sentimento de frustração. Eis o sentimento que no princípio nutria o sujeito pela língua portuguesa. Explica-se pelo facto de querer dizer coisas em português e não poder. Pelo menos, até o décimo segundo ano. Coisas que podia dizer em crioulo mas que não podia dizer em português. Mas isso foi há muito tempo. E não era por não saber, era por não ser capaz de dizer. Agora, já é capaz de dizer tudo o que pensa e tudo o que sente em língua portuguesa, “E aí parece que praticamente uma pessoa fica livre”.

Relativamente à língua materna, o sujeito diz que por ser a língua do amor, a língua do carinho, é língua do sentimento”. O respeito que tem por ela é pelas suas variantes, “porque não há crioulo uniforme”.

Para o sujeito, os cabo-verdianos, a maioria entende o português mas não fala. O que não significa que não comunique. A procura da intercompreensão é uma constante no dia-a-dia do crioulo, na sua relação com os que não falam a sua língua. Diz o sujeito que, nestas circunstâncias, as estratégias mobilizadas são muitas, mas que, no final, com interferências, mistura de línguas, erros, e por aí, as pessoas se entendem. Facto é que o português é sempre o recurso, a primeira língua que o cabo-verdiano usa para abordar um estrangeiro, diz o sujeito. E a cor da pele é marca. Marca daquele que é estrangeiro, assim pensa PO8. Passou por isso, branco de cor como ele é.

A proximidade entre as duas línguas é tão grande que, segundo o sujeito, nem mesmo os alunos dão conta das diferenças. Não as distinguem, falam português como se estivessem a falar crioulo. Teme, por isso, que no futuro a língua cabo-verdiana venha a evoluir para um dialecto do português, tal a carga lexical do português no crioulo.

P09

.... a língua cabo-verdiana (foi) para mim um trunfo que eu tinha, que eu podia mostrar e que fui mostrando ao longo da minha vida

(PO9 – Recorte de entrevista, p. 10)

Andou pela Europa, primeiro Portugal, França depois. Foi nos idos de 70 que Lisboa acolheu-a e à sua família, como a muitos outros “retornados”. A roça ficara para trás, tinha ela um anito. Época difícil, de muita discriminação racial. Fez a escola primária nesse ambiente, era mais uma menina preta que um bairro periférico de Lisboa abrigara. Valeu-lhe aprender bem a língua portuguesa, estudar muito e destacar-se como a melhor da turma. Para se afirmar, no fundo. Valeu-lhe ainda a língua materna dos pais, também a sua, que dominava e que fazia questão de utilizar “propositadamente para o português não entender”. Outra arma. Que fazia questão de usar, com orgulho, quando tomava a iniciativa de se dirigir aos crioulos com quem se cruzava nas ruas de Paris. Estratégia de aproximação, de identificação, “Foi muito bom dominar a língua materna, a língua cabo-verdiana me fez sempre sentir completamente enquadrada, em qualquer dos espaços linguísticos em que eu estive”.

Diz dar-se conta de uma certa resistência dos cabo-verdianos relativamente à língua portuguesa. Não entende. É preciso apelar à história para se buscar a génese da língua cabo-verdiana, lembra, “Nós vamos encontrar aquela base do português na língua cabo-verdiana que é fundamental para compreender de onde é que veio”. Por isso só há que tirar partido dessa situação de convívio entre o cabo-verdiano e o português.

Visível, para o sujeito, o sentimento claro e generalizado da necessidade de valorização da língua cabo-verdiana. Mais visível como intenção, porque poucos os resultados efectivos. As obras de fundo tardam.

Diz-se bilingue, sem dúvida, dona de duas línguas que ama. Reconhece, no entanto, que o seu desempenho enquanto docente de língua e de cultura portuguesa reclama um certo aprofundamento da língua materna.

Fazer os cabo-verdianos bilingues? Questão de metodologias e de ...começar cedo, pela língua-mãe.

P10

.... Todas as outras que vier a aprender nessa vida, a minha língua materna vai servir sempre de referência, ponto de partida.

(P10 – Recorte de entrevista, p. 8)

A relação entre as línguas deve ser vista na perspectiva dos sujeitos que as usam. Pelo menos é essa a opinião de P10. A relação normal, a convivência “tranquila” entre a língua portuguesa e a língua cabo-verdiana só depende do domínio igual de uma e de outra, por parte dos cabo-verdianos. Assim pensa o sujeito que diz que, actualmente, vivendo-se uma situação em que não há um domínio efectivo da língua portuguesa; em que a língua cabo-verdiana não se encontra no mesmo estágio de desenvolvimento que a portuguesa, a relação “torna-se um bocadinho anormal entre aspas”. É preciso também reconhecer as fronteiras, separar os códigos e isso decorre igualmente do conhecimento linguístico.

Engana-se quem pensa que o português ficará para trás no dia em que o crioulo começar a ser estudado devidamente. Até lá, o bom mesmo é cuidar de agir de forma efectiva em termos de política linguística, consequente e assumida. Porque para a LCV ocupar o mesmo lugar que agora a LP detém, tem que ser muito bem estudada, tem que se desenvolver em todos os aspectos.

Admite as dificuldades que os cabo-verdianos têm de falar português, pois constata isso diariamente junto dos seus alunos, mas constata também que as dificuldades deles não têm a ver apenas com a língua oficial, têm a ver também com a língua materna. Trata-se de uma questão mais profunda, que se prende com a capacidade de estruturar uma ideia e de a verbalizar. “... não aceitava que fosse possível um aluno não dominar a língua materna, não ser capaz de exteriorizar algum sentimento, as ideias, na língua materna... mas têm uma dificuldade enorme”.

Diz que língua materna é a sua língua do coração e por isso sente uma grande responsabilidade por ela, “de conhecê-la muito bem, ... de tê-la sempre em paridade com a minha segunda língua”, que está sempre presente, na comunicação do dia a dia, e à qual atribui também um valor muito, muito grande.

P11

... fala(m) português, fala(m) crioulo mas não sabem até onde é português até onde é crioulo.

(P11 – Recorte de entrevista, p. 2)

A maior preocupação do sujeito relativamente ao contacto entre o português e o crioulo em Cabo Verde tem a ver com a ocorrência de “misturas”, de interferências. O resultado, na opinião do sujeito, é um português “híbrido”, “misturado” visível no oral, e que é transferido para a escrita. Este é, para o sujeito, o lado mau da convivência. O lado bom está no ter acesso a duas línguas, porque aí, não há conflito. Por isso, o sujeito defende uma clara distinção linguística, a começar pelos professores que, para tal, têm de dominar bem a portuguesa e a cabo-verdiana, para poderem tomar consciência de que são línguas diferentes. Aliás, é esse domínio de ambas que vai facilitar a acção da docente: “uso a língua cabo-verdiana para explicar a estrutura portuguesa, por contraste ou por semelhança, conforme o caso, e eu acho que facilita, quer dizer, o que acontece é que muitas vezes vêm já com uma língua portuguesa fossilizada, com erros fossilizados”.

Para mim, “as duas línguas funcionam da mesma maneira”, diz o sujeito. Usa com o mesmo à vontade qualquer delas e na maioria das vezes apenas o interlocutor é determinante na escolha. Entretanto, uma é a materna, “a minha língua de família” e a outra é a língua segunda que “também faz parte de mim”. É que o sujeito conviveu desde muito cedo com a língua portuguesa, pela qual declara o mesmo carinho que à língua cabo-verdiana.

A falta de informação sobre questões ligadas ao contexto linguístico cabo-verdiano explica, para o sujeito, muitas das “asneiras” que se ouvem sobre o crioulo e sobre a sua introdução no ensino.

P12

... isso é que eu gostaria de ver em Cabo Verde, os cabo-verdianos a sentirem-se donos do português, ... levaria a que os alunos se sentissem orgulhosos de ser bilingues

(P12 – Recorte de entrevista, p. 5)

A sua história de vida transporta-a para o Portugal dos anos setenta, oitenta. Nessa altura, a língua materna era, para o sujeito, a língua da liberdade, porque sempre que podia e nas circunstâncias que sabia não ser discriminada, “... usávamos o crioulo, o crioulo era uma língua suficientemente opaca para os portugueses, para nos permitir falar o que quiséssemos no meio de uma multidão”. Sempre que podia, pois na altura, em Portugal, naquela época, “existia uma certa marca negativa do crioulo.” O francês ou o inglês eram também mobilizados. Tinha o sujeito quinze, dezasseis anos. A imersão no português deu-se nessa altura, através da escola, sobretudo com os pais porque “eu considero que a língua se aprende mais com os pais”.

O português acabou por ser a língua desde a 1ª classe, “Porque os livros eram escritos em português” e continham histórias que era preciso desvendar. Estava na 3ª classe da instrução primária, em Cabo Verde, já era “convocada” para escrever as cartas de pessoas da vizinhança. Lembra-se que lhe ditavam o conteúdo em crioulo e ela traduzia para o português e registava. Por isso, situa nessa altura o seu “contacto com o bilinguismo”. Antes disso, o português servia para ler, para escrever, nunca pensou nele que não fosse a língua que usava fora de casa.

O conflito é inerente a contextos de línguas em contacto, com estatutos diferenciados, como é o caso de Cabo Verde, afirma, onde a diferenciação de usos é também assinalável. A língua cabo-verdiana deve ser vista muito para além da questão da sua inserção no contexto da expressão portuguesa. Ela é o meio através do qual preservamos o nosso património cultural. Daí a sua riqueza, a sua diversidade. Estas reflexões do sujeito levam-na a encarar a escola como potenciadora desse património, cabendo-lhe também garantir o espaço e o tempo necessários para a língua portuguesa, “Na escola, os miúdos não têm de ficar sentados o tempo todo, têm de fazer coisas nas diferentes línguas”, afirma.

P13

...não vou (...) dizer que a língua portuguesa e a língua cabo-verdiana para mim estão no mesmo patamar, não é, mas que eu tenho uma pequenina inclinação pela língua portuguesa, eu tenho.

(P13 – Recorte de entrevista, p. 10)

Como a maioria das crianças cabo-verdianas, só teve contacto com o português na escola, com o professor, pois entre os colegas era mesmo o crioulo que se falava, apesar da insistência do mestre para que falassem português uns com os outros, no recreio. Para praticarem a língua. Assim, o convívio com as duas línguas só ocorreu depois de ter entrado para a escola. Mas foi uma vantagem, assegura, porque em casa, contrariamente ao que se verifica hoje, não se ouvia a língua portuguesa.

Ficou-lhe na mente, de forma clara, que o português ocupava um lugar privilegiado nas relações sociais em Cabo Verde. Talvez por isso, ainda nova, tinha dezasseis anos, pensava que nunca haveria de falar crioulo com os filhos, só português. Anos volvidos, já pensa de maneira diferente. Mas, comparações à parte, mantém “uma pequenina inclinação” pela língua portuguesa e é esta que usa em momentos de maior recolhimento. “Não sei porquê”, confessa.

Diz-se defensora da língua portuguesa, pela camisola da profissão. Por isso, é a favor da sua introdução, desde os primeiros anos, na escola, de modo a que a aprendizagem formal das duas línguas se faça desde muito cedo, “porque nós sabemos que as crianças têm muita facilidade em aprender”. Avança, no entanto, a necessidade de se rever a metodologia. Nem para o sujeito nem para os alunos, a situação de contacto de línguas é vista como problemática. Pelo contrário, conclui. Adoptou a estratégia de explicar sempre “o porquê” das coisas e vai, assim, encontrando a via para os alunos aprenderem de facto.

Fala de convivência sã entre a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa. Uma das evidências disso está no crioulo que é falado pelas pessoas mais escolarizadas, um crioulo “aportuguesado”, diz o sujeito, devido, sobretudo, ao léxico que a língua materna foi buscar à portuguesa.

P14

...eu sinto as duas (línguas,) exactamente por causa dessa convivência, eu não abriria mão de nenhuma delas

(P14 – Recorte de entrevista, p. 9)

De Bissau, onde nasceu, guarda a imagem de uma cidade cosmopolita onde se ouvia falar muito português na rua. Na casa onde cresceu, livros não faltavam e o escritório do padrinho foi o espaço eleito para as suas primeiras leituras. E foi com romances que começou, aliciada pelo padrinho, que lia muito. O crioulo também por lá andava. Seja na escola, algumas vezes, com os colegas, seja em casa, com a mãe, que falava mais crioulo que português, e sempre um português com

sabor a crioulo. Situa por essa altura o nascer do gosto pela profissão, já que partilhava com a madrinha, a dona da casa, a tarefa de ensinar a ler e a escrever a guineenses que lá iam.

A falta de propriedade, tanto no uso da língua cabo-verdiana como no da portuguesa, causa um certo “pavor” ao sujeito, que defende que, tendo cada uma a sua estrutura própria, as suas regras, elas devem ser aprendidas como deve ser. Por isso é que não vê mal nenhum em que as duas línguas sejam ensinadas já no pré-escolar, desde que se possa mostrar às crianças que são duas línguas diferentes, elas têm de perceber essa diferença.

Do convívio com ambas as línguas em casa, e com base na experiência vivida com os próprios filhos, e não só, não tem dúvida de que diferenciando-as no uso, o aprendente é capaz de aprender uma e outra. Para tal, afirma o sujeito, é preciso que o próprio professor conheça as línguas em contacto, o que nem sempre acontece com muitos professores que, por não dominarem nenhuma delas, falam português com estrutura do crioulo e vice-versa... E não só, há também que mobilizar estratégias adequadas, tendo em conta a situação de contacto que, para o sujeito, nem facilita nem dificulta a sua acção. Encara-a como um desafio. Apenas.

P15

...houve sempre muito esse respeito, tanto dos alunos como dos adultos, em falar português, em tentar falar português ... por causa do facto de eu ser portuguesa e não conseguir compreender a língua.

(P15 – Recorte de entrevista, p. 1)

Regista o facto de na Ilha Brava, quando para lá foi dar aulas, as pessoas não se terem mostrado em nada constrangidas em se comunicarem com ela em português, com a professora portuguesa, a única nessa altura, e por lá ficou durante quatro anos e meio. A mesma atitude que ela nota aqui na Praia, onde lecciona numa das escolas secundárias da capital. Entende o sujeito que o que move os seus interlocutores, alunos e não só, é a necessidade de se fazerem compreender, já que o sujeito não domina(va) a língua cabo-verdiana “O que é interessante é que, mesmo depois, quando eu já conseguia compreender muito bem a língua, continuaram a falar e a situação continua também aqui” explica. Não fazem tal por obrigação, aliás, passou a ser um procedimento natural, diz o sujeito. Da sua parte também, tem estratégias que vai mobilizando: com alunos mais novos ou com adultos não escolarizados, “simplifica o português”, para que a entendam. Também verbaliza em crioulo uma palavra ou frase que por acaso esteja a ser trabalhada na sala de aula. Para gáudio dos alunos, pela professora que sabe a língua deles. Também acontece a cada um falar a sua língua e não é por isso

que o diálogo deixa de acontecer: “Por exemplo, um encarregado de educação fala comigo em crioulo, falo com ele em português mas há sempre comunicação, nunca houve falhas de comunicação em relação a isso”. Nessas situações, “é interessante e cria-se logo uma empatia entre o aluno e o professor, ou então entre o professor e o encarregado de educação, então é uma boa reacção quando isso acontece”.

Anota com alguma preocupação a opinião de muitos de que a língua cabo-verdiana não deve ser ensinada. Opinião de colegas mais velhos, esclarece, mas também opinião de alunos, por sinal do 3º ciclo. Destes, uma parte, já pensa diferente e tem expectativas grandes relativamente à escrita do crioulo e ao ensino da língua materna. Coisas que tardam...

Concluimos a caracterização dos sujeitos, sintetizando, em notas breves, que estamos perante sujeitos que se dizem bilingues e que sentem a bilingualidade, de maneira diferente, por vezes, dependendo do momento da história das suas vidas. Dessas histórias de vida, captámos traços das suas biografias linguísticas e, assim, apercebemo-nos do modo como os sujeitos dizem ter adquirido as línguas em presença, dos sentimentos que nutrem por uma e por outra. Essa forma diferenciada de viver a condição de bilingue está relacionada com as funções que os sujeitos atribuem a cada uma das línguas que constam do seu repertório. São funções claramente diferenciadas, mas, por vezes, confundindo-se em determinadas situações. Pudemos, ainda, aperceber-nos de saberes que os sujeitos detêm, das suas concepções da LP e da LCV e de como dizem que essas duas línguas se relacionam. Estes aspectos do perfil dos sujeitos podem auxiliar na compreensão das suas ideias sobre o ensino e a aprendizagem da LP, no contexto em análise.

4.7 Ensino e formação

4.7.1 A alfabetização e as línguas

A análise dos dados dá conta de que, relativamente à questão da língua de alfabetização das crianças em Cabo Verde, os sujeitos partilham uma posição quase unânime de que cabe à língua nacional esse papel de suporte, de veículo da aprendizagem. Neste sentido, o posicionamento de reacção contra a situação, actualmente prevalecente de alfabetização através da língua portuguesa, constitui um dado, uma representação de referência, como denomina Py (2000), ao leque de crenças reconhecidas pelo conjunto dos elementos de um grupo e que, presentes na memória discursiva, constituem um elemento de referência comum a todos os sujeitos, a que podem ou não aderir, individualmente. A verbalização dessa posição “contra” é feita através de um discurso que apresenta o processo de aprender a ler e a escrever como um processo violento e constrangedor, onde são mobilizados termos como “choque”, falar *uma língua realmente com a qual nunca tive contacto pode ser um choque que traz aspectos talvez mais negativos que positivos* (P04); “constrangimento”, *é obvio que isso vai... só pode constituir constrangimentos* (P02); “violência”, *Violência ensinar em LP na primária* (P06); “duro”, *é duro que a criança que só fala a sua língua materna seja obrigada a falar a LP na escola, como se fosse a sua LM. Portanto, há que começar a trabalhar desde o primário* (P06); “danos” *utiliza uma língua diferente e aí pode ter causado alguns danos* (P04).

No seu discurso, os sujeitos relevam sobretudo o sujeito da aprendizagem e não o conteúdo ou o objecto: *Crianças não dominam LP, por isso o ensino não devia ser feito exclusivamente em LP* (P06); os sujeitos relevam, ainda, as implicações desse processo nos aprendentes, as consequências que dizem ser negativas, para a sua criatividade, *aprendizagem em LP limita a criatividade da criança* (P08), consequências no futuro que, dizem, poderão determinar atitudes negativas para com a

língua, porque os miúdos ainda estão muito pequenos e aquela fase de transição pode provocar até, não digo traumas, mas pode provocar antipatias muito próprias com a língua que, no fundo, mais tarde é a língua que lhes vai servir para o mercado de trabalho (P03).

O discurso sobre a língua de alfabetização ganha uma dupla natureza nas falas do sujeitos: uma mais descritiva, em que a questão é compreendida e interpretada pelo sujeito, que procura captar a natureza do objecto e defini-lo, *parece que a escolarização logo na idade dos seis anos é um bocadinho forçado para alguns miúdos que nunca tiveram contacto com o português na sua família, no seio das suas relações, e pode criar aquela obrigação, aquela pressão em ter de aprender uma língua para poderem comunicar; sinto que é necessário aprenderem em português mas não sei se ajudará a motivar o interesse para essa aprendizagem, porque eu acho que se devia ensinar em crioulo, (P03);* e outra mais avaliativa, em que o sujeito apela à qualidade do objecto e exprime um juízo, um julgamento, positivo ou negativo: *Evidente que é um factor negativo (P02); Não é bom aprender em LP (P07); Alfabetizar na LNM é uma desvantagem, é negativo, por experiência própria (P01).* A sobreposição destas duas dimensões é que dificulta, segundo Billiez & Millet (2001), a destrição entre atitudes e representações. No entanto, estamos em crer que a dimensão avaliativa pode ajudar-nos a caracterizar o sentido positivo ou negativo que as representações apresentam. No caso em análise, parece que o processo de alfabetização das crianças em Cabo Verde, através da LP, não é avaliado positivamente pelos sujeitos desta pesquisa. E não o é, por um conjunto de argumentos que os sujeitos apresentam. Um deles, advém da sua experiência pessoal de aprendizagem, quando P01 revela que *Alfabetizar na LNM é uma desvantagem, é negativo, por experiência própria*, sublinhe-se. Aqui, evidencia-se a presença “du vécú, du biographique”, para individualizar a representação. Ou quando, não sendo evidente tratar-se de experiência vivida, ela vem expressa como tal, porque dita na primeira pessoa, como nessas palavras de P04 *uma língua*

realmente com a qual nunca tive contacto pode ser um choque que traz aspectos talvez mais negativos que positivos (P04) ou, nestas palavras, entrar para o jardim infantil, entrar para o ensino básico e depararmos com uma língua que não é língua materna, há conflitos, há conflitos de compreensão e todos nós sabemos que psicologicamente quando há conflitos de compreensão aqueles mais fracos desistem (P05).

O segundo argumento que a análise das falas permite perceber está ligado à intenção, consciente ou inconsciente dos sujeitos, de marcar a sua posição pela evocação de instâncias de validação, nomeadamente científica. Essa evocação só é possível pela intervenção de uma das dimensões constitutivas das RS, a informação, isto é, os conhecimentos sobre os objectos tematizados. Tais conhecimentos cuja natureza depende de traços do perfil biográfico de cada um, como a profissão, a idade, o(s) grupos de referência(s), entre outros, são verbalizados pelos sujeitos e aparecem, quer nas sequências descritivas, quer nas avaliativas, referidas anteriormente, quer ainda em episódios apresentados como exemplares e reveladores do fenómeno ou da realidade descrita, como este referido por P01 *...quando os pais são chamados às escolas e os professores reclamam: “O teu filho não fala, não participa” e as mães dizem.. “Mas ele fala muito em casa, ele é muito conversador, não sei o que... ele não é tímido. Não, a criança não é...bem.... ele fica tímido, ele não consegue dizer coisas na língua que ele não conhece.*

Este segundo argumento, de teor científico, apela a outras instâncias, tidas como instâncias de autoridade para o fundamento das opiniões veiculadas. É por isso que P01 refere que *... há estudos comprovados de que a alfabetização deve ser na língua materna da criança*, tal como P02, *isto está aprovado em vários estudos que a aprendizagem de leitura e da escrita teria toda a vantagem em se iniciar na língua materna e não numa língua que não materna.*

Estas formulações objectivam um tipo de representação, a representação científica - que, como vimos no capítulo III, é mobilizada

para a distinção epistemológica entre saber do senso comum, “savoir commun” e saber científico, “savoir savant”. O discurso científico dos sujeitos repousa no argumento “estudos anteriores comprovados” e constitui-se na representação científica que os sujeitos têm do objecto – língua de alfabetização de crianças em contexto de línguas em contacto – representação que se baseia em teorias de natureza psicolinguística, também elas fazendo parte do que, na perspectiva dos sujeitos, é cientificamente adquirido, teoricamente validado.

Essas teorias tocam um aspecto importante, que ganha um cunho especial nos debates focalizados nos processos de aquisição de línguas em contextos de bilinguismo, que é o papel da língua materna, enquadrado na problemática maior da mobilização de conhecimentos anteriores. Nas passagens que transcrevemos, os sujeitos mobilizam teorias a favor dos conhecimentos prévios do aprendente como princípio motivador da aprendizagem e, sendo a língua materna parte desse conhecimento, a aprendizagem em língua não materna aparece como contrária, como não natural:

A criança não consegue utilizar os conhecimentos prévios porque não domina a língua em que aprende. Ele não consegue dizer coisas na língua que ele não conhece (P01);

quando a criança entra na escola todo o seu raciocínio, toda a sua emotividade, toda a sua possibilidade de expressão em termos de linguagem e pensamentos, está na língua materna e não no português, neste caso e, quando ela vai à escola e é obrigada simultaneamente a desenvolver capacidades de leitura e de escrita numa língua que ela não domina ainda na oralidade, não é? E vai aprender os outros conceitos científicos numa língua, quando todo o seu pensamento ainda está em desenvolvimento na língua materna é obvio que isso vai... só pode constituir constrangimentos (P02);

A criança que vai para a escola não vai pôr no papel o que sabe, vai escrever numa língua que não conhece (P07);

O que ela vai fazer com os vocábulos que já tem aprendido, o seu domínio oral, tudo o que tem na sua língua materna já não lhe serve, ela tem que fazer um, construir um conhecimento novo (P10).

Cabe aqui referir a importância do conhecimento verbal anterior e de todos os saberes, conhecimentos e competências outros que o aluno traz na bagagem quando inicia a aprendizagem de uma língua. É em consequência de todos estes saberes, que se pode aprender uma LE, fazendo uso do conhecimento verbal anterior, constituído por tudo o que se sabe relativamente às línguas e à comunicação humana. (cf. Andrade, 1997).

Outras teorias mobilizadas pelos sujeitos para este campo representacional remetem para a didáctica das línguas, isto é, problematizam a questão do ensino integrado ou não das línguas. A aprendizagem simultânea da LCV e da LP, desde a escolaridade básica, ou antes, no pré-escolar, é a opinião defendida por alguns dos sujeitos,

Eu penso que as duas poderão conviver desde o jardim de infância ou até antes
(P14);

Então, eu acho que esse ensino da língua cabo-verdiana deveria começar exactamente na altura em que começa a língua portuguesa (P13);

É um factor positivo o contacto das crianças com as duas línguas e essa situação devia ser explorada, para melhor formar a identidade do cabo-verdiano (P09).

A didáctica das línguas, nesta perspectiva de integração, não passa, na opinião dos sujeitos, sem o condicionamento da diferenciação metodológica, com a preocupação de centrar sobre a metodologia no ensino da língua segunda,

Acho que as crianças devem aprender as duas línguas, agora as metodologias de ensino, isso sim, isso terá que ser um dado, porque ainda há professores que utilizam a língua portuguesa, ensinam a língua portuguesa como se fosse a língua materna. Nós temos que pensar em ensinar a língua portuguesa como língua segunda (P03).

Correlacionada com a questão metodológica, surge a opinião que defende o princípio da separação das línguas, com rigor, como testemunha P05 que apela à autoridade científica, neste caso dos professores, para legitimar a posição de rigor, importado de um passado e

que passa a integrar a representação que o sujeito tem do ensino de duas ou mais línguas, *Ensino de 2 ou 3 línguas com rigor, separando as línguas... o que eu recordo sempre é que nós tínhamos professores extremamente exigentes, diziam-nos: isso é português, isto é crioulo e ensinavam-nos com rigor a separar as coisas* (P05), ou o contra-argumento de P14, de que a presença da LCV pode ser nociva para a aprendizagem da LP, *Ainda nós temos muita gente que pensa que o facto de falar crioulo, ou escrever crioulo, ou estudar crioulo isso só traz desvantagens para o ensino da língua portuguesa. Eu não concordo, eu acho que não.*

Dentro das teorias que compõem as representações científicas dos sujeitos relativamente ao tema *língua de alfabetização*, a língua materna não é apenas evocada como recurso, como conhecimento anterior a ser mobilizado. Dois sujeitos afirmam que ela deve ser aprendida em primeiro lugar, *Criança deve aprender primeiro a sua LM* (P10), e só depois a LP, isto é, a aprendizagem simultânea das duas línguas em contacto deve, na opinião de P11, acontecer num momento posterior do processo de alfabetização: *é necessário que as crianças sejam escolarizadas em língua cabo-verdiana. ... A partir de determinada altura entra a língua portuguesa mas distinguindo-a da língua cabo-verdiana. Com distinção estrutural das duas línguas* (P11). Está presente, nesta passagem, a preocupação com a diferenciação metodológica, discutida anteriormente. Finalmente, diferente de todas as opiniões é a de P07, *Não há problema em a criança cabo-verdiana ser alfabetizada em LP, pois ela tem sempre presente a LP. Não é nem positivo nem negativo que as crianças aprendam a ler e a escrever, usando a LP. À partida devem aprender as duas línguas.*

Concluimos esta análise, sintetizando algumas constatações que nos parecem poder contribuir para uma compreensão paulatina da problemática: a primeira constatação emerge da relativa diversidade das teorias veiculadas pelos sujeitos sobre a(s) língua(s) que devem ser postas ao serviço da alfabetização das crianças. Essa diversidade vem confirmar o carácter flexível e estável das representações científicas, características

estas que decorrem do facto de estarem mais disponíveis para o debate e menos dependentes do contexto (Cavalli *et al*, 2001).

A segunda constatação relaciona-se com a multiplicidade de vozes que concorrem para corporizar as ideias defendidas. Com efeito, várias foram as instâncias discursivas patenteadas nas falas analisadas: para além de cada sujeito que assume a fala, registámos alguns enunciadores evocados todos colectivos ou não, como “autores”, “professores” “mãe”. Esta polifonia que Py (2000) prefere chamar *monofonia colectiva* pode determinar o conteúdo das representações, aquele que constitui a estrutura do núcleo central. Encontramo-lo no discurso dos sujeitos, no léxico utilizado e nos itens associados ao tema, língua não materna na alfabetização. Como vimos, ao ilustrar com termos repescados ao longo das falas, existe uma certa sintonia no modo de significar esse processo de aprendizagem e no que ele implica para as crianças. Os sujeitos em foco representam o processo assim descrito como constrangedor para a criança. Essa forma de representação do processo de alfabetização em LNM, explicitada individualmente, ganha carácter social quando ela é partilhada pelo colectivo dos sujeitos, que se constituem como um grupo, como um grupo profissional específico.

Para concluir, cruzando esta análise com os dados sobre o lugar que a LP ocupa na vida dos sujeitos, parece importante relembrar que, de uma maneira geral, os sujeitos retêm lembranças muito positivas sobre o modo como conviveram com a língua portuguesa, durante a sua infância e ao longo da vida, a maior parte tendo tido esse contacto com a primeira LNM, na escola, ou noutros meios exteriores ao contexto da família. E os que encontraram a LP em casa, os poucos, no entanto, dela actualizam uma ideia de convívio estável, sem perturbação. Uma análise mais profunda pode fornecer elementos interessantes para a compreensão da razão da ausência da memória desse “processo constrangedor” pela maior parte dos sujeitos, quando evocam as suas experiências de contacto com as duas

línguas na infância, na escola, espaço marcado de vivências, de histórias, de experiências.

4.7.2 Discursos sobre as práticas

A análise das práticas de ensino dos sujeitos passa pela percepção do modo como realizam o ensino da LCV e da LP, na instituição que constitui o caso de estudo, o ISE. Assim, o foco desta análise será o currículo experienciado pelos sujeitos, com base nas informações recolhidas, pertinentes para uma percepção da natureza da acção que dizem desenvolver nas suas aulas. Mobilizaremos, nesta análise, dados que conformam os três elementos fulcrais nesse processo: o sujeito que aprende, isto é, o aluno real; o currículo experienciado, isto é, o conjunto dos saberes, práticas e metodologias, em jogo no processo, relatados nas falas dos sujeitos; os professores, isto é, os próprios sujeitos, tal como se vêm e vêm a sua acção nesse processo.

Reportando-nos ao perfil dos sujeitos que procuram os cursos ministrados através do DLCVP do ISE, trata-se de indivíduos com o 12º ano de escolaridade, na Área das Humanísticas, preferencialmente, exercendo ou não uma profissão; trata-se também de professores sem formação, em exercício da profissão docente, no ensino básico ou no ensino secundário. Estes dois perfis académicos constituem a maior parte do contingente de indivíduos que se candidata às licenciaturas disponíveis, sendo que todos são submetidos previamente a uma prova de acesso, que testa, sobretudo, as suas competências linguísticas.

Nas falas dos sujeitos está bem presente o “tipo” de aluno que “entra” para o ISE, um aluno que os sujeitos afirmam quererem conhecer o mais possível, o que explica a iniciativa, acatada por todos, de aplicação de um teste diagnóstico, à entrada, que intenta fornecer elementos tidos como importantes para os professores poderem adaptar os programas e a sua acção ao perfil real identificado. Este teste diagnóstico inicial (TDI)

constitui, pois, a primeira prova de verificação de pré-requisitos linguísticos necessários ao prosseguimento do curso de licenciatura (e a segunda prova desde a apresentação da candidatura) a que os alunos do DLCVP são submetidos.

Ainda assim, o perfil real, reconstituído com base nas falas dos sujeitos, é, de um modo geral, de um aluno com um nível muito baixo de competências em LP, em termos linguístico-comunicativos, como o ilustra um excerto da fala de P05, *os alunos não têm bases para falar LP*, daí se depreendendo também outras dificuldades em termos de competências na expressão escrita, por exemplo; as *bases* em falta, explicam-se, nas falas dos sujeitos, pela forma como aprenderam a LP, na escola básica, como testemunha este excerto, *Eu penso que os meus alunos têm dificuldades sérias que poderiam não ter mas, isso deve-se ao facto de terem aprendido, terem sido alfabetizados na língua portuguesa e ficarem com o défice* (P10). Outros argumentos são mobilizados pelos sujeitos para explicarem as deficiências que os alunos “trazem”. O argumento forte, comungado por muitos, decorre, das implicações do contexto de línguas em contacto. Assim, vários são os termos a que recorrem os sujeitos para nomearem o conjunto de “saberes, práticas” que os alunos detêm de experiências de vida passadas e que transportam como a sua bagagem para as aulas: *vícios*, como nesta passagem da fala de um sujeito, *alguns vícios, por exemplo muita influência da variante do Brasil que por vezes me dificulta a tentar lhes ensinar a variante padrão de Portugal e também muitos vícios que transportam do crioulo para o português* (P03); *inadequações* como prefere P02, em lugar de dificuldades, *percebia dificuldades ou inadequações dos meus alunos resultante de dominarem o crioulo perfeitamente, pelo menos na oralidade*. O *handicap* do Crioulo, patente nesta passagem, faz-se presente, noutro ângulo de entendimento do seu papel de LM, implicando outra situação também ela constrangedora, na perspectiva de um dos sujeitos, *é difícil conseguir que eles consigam deixar de pensar em crioulo, sobretudo deixar de pensar em crioulo para pensarem*

em português, embora falem em português, parece-me, o pensamento é sempre feito em crioulo e depois a adaptação nem sempre cai muito bem (P03).

Nas ocorrências em que a LM é considerada, a constatação de que os alunos não conhecem a LCV é mais um dado a mobilizar na composição do perfil dos alunos, em termos de conhecimentos linguísticos do português e do cabo-verdiano, na perspectiva dos sujeitos, *Não sabem nem a língua materna nem o português então, vão sendo produzidos assim alunos que têm essas dificuldades* (P10); *o facto de não haver ensino, então eles não conhecem, eles têm um desconhecimento enorme em relação à sua língua* (P15); *Não sabem nem a língua materna nem o português* (P10); *Como consequência do desconhecimento das línguas em presença, os alunos não conseguem fazer a fronteira entre as duas línguas... esta quase não existe* (P08). Alguns alunos estão conscientes das suas limitações, *Eles dizem-me: mas, professora, nós temos dificuldades em analisar poemas, nós não sabemos analisar poemas então eu brinco com eles e digo então saiam daqui e mudem de curso porque não podem optar por analisar uma obra em prosa, porque não sabem analisar poemas, têm que se virar para conseguir* (P04).

Outros sujeitos delegam nos alunos a solução dos problemas que detectam, *Eu acho que este terá de ser um esforço que o aluno tem de fazer porque é uma fase que não podemos dizer: temos um contexto linguístico diferente, o instrumento de comunicação é o português e o aluno deve ser facilitado, não... num curso superior onde o instrumento de estudo e o objecto é a língua portuguesa...* (P04); *ou fazem depender do aluno a facilidade da própria tarefa, Tarefa facilitada se o aluno colaborar, falando* (P08).

A análise do perfil dos alunos, que vimos fazendo, como parte do contexto de ensino em que os sujeitos operam, dá conta de alunos muito deficientes em termos linguísticos, é certo, mas dá conta também de um certo tipo de *olhar* sobre os conhecimentos prévios de que são portadores,

sobretudo dos linguísticos, que é sobre esses que recaem as principais “queixas” dos sujeitos. Não parece evidente, de uma maneira geral, haver uma percepção positiva de tais conhecimentos prévios anteriores, qual seja a sua natureza, o que se confirma pela ideia de *negativo* e de *problemático* que perpassa nos discursos analisados. Porém, parece-nos ser mais definitiva a ideia de que, tomados como constrangimento, os tais conhecimentos constituem menos um espaço sobre o qual os sujeitos investem para alcançarem os resultados esperados, e mais um impedimento à realização de um projecto didáctico-pedagógico que se propõe como resultado, o desenvolvimento de uma competência, sobretudo linguística, em LP, em todos os domínios, do interagir oral, da leitura e da escrita, tal como rezam os programas de LP descritos anteriormente. Tal constatação, de natureza necessariamente provisória, no quadro do presente estudo, de carácter exploratório, não deixa de interpelar às ideias que os sujeitos defendem, de que é necessário ter em conta que as crianças, quando entram na escola, são portadoras de uma língua, a materna, que não pode ser esquecida no acto de conceber e implementar o ensino da LP, em Cabo Verde. Não por essas, mas por outras palavras, assim se sintetiza uma ideia geral dos sujeitos, reportando-nos à discussão dos dados sobre a língua de alfabetização das crianças em Cabo Verde. O cruzamento das ideias dos sujeitos sobre a aprendizagem já discutidas e sobre o perfil real dos alunos que vimos analisando, pode ser revelador de posicionamentos mais definitivos, que, no entanto, mereceriam uma reflexão mais atenta, de *per si*, e/ou em correlação, como sejam: um posicionamento que consagraria maior peso à LM, durante a fase de alfabetização; um posicionamento que atribui um certo peso à LM, seja na alfabetização das crianças, seja no ensino superior, posicionamento esse que parece ainda não consolidado, o que se reflecte nas posições aparentemente contraditórias, em que a teoria confronta a prática, ou o que dela é dito, pelos sujeitos; um posicionamento que reflectiria uma representação negativa do

conhecimento linguístico prévio, sendo que parte significativa desse conhecimento linguístico é da LM e que os aprendentes em jogo são adultos, com uma experiência de vida que é sempre de considerar.

Sabendo, como vimos, que está ausente dos currícula, sob forma explícita, o contexto linguístico em que ocorre a formação docente, e não só, sabendo, ainda, que o bilinguismo efectivo, como proclama a Resolução de 2005, atrás referida, não pode ser conseguido senão a partir da escola, do ensino, em todos os níveis, parece evidente que a problemática da LM é mais uma vez nomeada como área de reflexão e de intervenção urgente.

Se nos ativermos sobre os dados em análise que nos falam do perfil sócio-afectivo dos alunos, isto é, das suas motivações e interesses em aprender LP e LCV, tal como percebidos pelos sujeitos, e das opiniões e sentimentos que os sujeitos dizem que os alunos verbalizam relativamente à LCV e à LP, estamos perante alunos *desmotivados por não compreenderem a LP* (P05), mas também alunos motivados e demonstrando gosto e interesse em aprender, como refere P03, *Os meus alunos têm muita vontade em aprender a exprimir-se correctamente em português*, que aponta experiências “opostas” de colegas que *dizem que os alunos não têm vontade, e que não gostam de aprender o português e eu a experiência que tenho é completamente o oposto*. Outro traço de perfil referido, de antipatia em relação à LP, justifica-se, de acordo com P03, por *essa imposição da língua portuguesa ... muitas vezes sentem que a língua lhes é imposta e daí também surge uma certa antipatia*. Ao lado do sentimento de imposição da LP e da antipatia que ela provoca nalguns alunos, está a constatação de que há *alunos que gostariam de falar LP e LCV, quando necessário* (P05). Este desejo traduz a situação de bilingualidade, discutida anteriormente, que se relaciona com a necessidade sentida pelos alunos de a sala de aula ser um espaço onde as línguas devem circular, *bringing bilingualism to the classroom* um reflexo,

aliás, daquilo que se passa no seu quotidiano (cf. Andrade, 2000: 68, citando Baynham, 1983).

Ciente do lugar que a LP detém no contexto linguístico em estudo, e do seu papel de veículo de ensino/aprendizagem, P08 afirma que a LP *devia ter outro peso. Mas os alunos não lhe dão esse peso*. Causa ou efeito deste conjunto de pressupostos, a verdade é que as condições subjectivas mobilizáveis para que a aprendizagem se verifique, e se verifique de modo eficaz, não se encontram reunidas, se atendermos aos depoimentos recolhidos no contexto desta pesquisa. As questões relativas à correcção da língua depreendem-se também das falas dos sujeitos que a relacionam com a valorização do português, mas os *alunos não valorizam a LP, não estão preocupados em falar LP como deve ser* (P08). O *falar como deve ser* aponta para preocupações ligadas ao ensino da norma, *Minha acção é levar o aluno a falar a LP consoante as normas da língua ... tentar lhes ensinar a variante padrão de Portugal*. O estereótipo de que o português é difícil é outro elemento que é atribuído às representações da LP pelos alunos, *Para os alunos LP é difícil* (P05). Mas outros estereótipos são revelados e que se referem à LCV, *a língua cabo-verdiana eu não preciso aprender porque sei falar...* (P01), em que o sujeito se reporta a um argumento dos alunos que questionam a presença da LCV no currículo da licenciatura em ECV: *Mas porque é que nós temos que estudar isso (LCV) a língua cabo-verdiana eu não preciso aprender porque sei falar (sujeito) não concordavam com a matéria, achavam que não deveria fazer parte do currículo ... não tinha importância* (P01). A ideia de que não se justifica ensinar LCV decorre da representação da LCV como *não língua*, uma representação que integra o conhecimento do senso comum, em Cabo Verde, em que línguas são aquelas que se aprendem na escola, e o Crioulo aprende-se em casa, reflexo de uma hierarquização que a escola faz das línguas e que o aluno reproduz (Araújo & Pinto, 2006, citando Sá & Pinto, 2004) A tal hierarquização das línguas, explicada nesta passagem, *É, o facto de não haver o ensino, eu acho que tem a ver com isso, o facto de não*

haver ensino, então eles não conhecem, eles têm um desconhecimento enorme em relação à sua língua (P03). Quem assim justifica aquela representação da LCV pelos alunos é P03 que confessa, já me aconteceu, no início, achar que não era uma língua que era um dialecto, porque achava que não havia nem gramática nem nada em relação a essa língua e tivemos que discutir isso bastante, eu..., uma representação que se transformou mas isso já foi há algum tempo agora já tenho essa noção.

Analisando esta formulação de que LCV não é língua, cremos que estamos perante uma representação da LCV que os alunos retêm dos discursos que circulam sobre a sua LM, nos mais variados contextos da sociedade cabo-verdiana, em que se vive uma situação de dispersão de informação, de acordo com Vala (1986) que, como vimos ao discutirmos as condições que provocam o aparecimento de representações sociais, é propícia ao surgimento de ideias, opiniões enviesadas sobre o objecto representado, não apenas devido à complexidade do mesmo mas, sobretudo, por falta de fundamento claro e consequente dos posicionamentos expressos no meio social. Esta representação da LCV assim como o estereótipo sobre a LP e outros entendimentos implícitos ou explícitos, conformam uma espécie de currículo oculto que habita a escola, as instituições de formação, o quotidiano dos alunos e dos professores, e que implicam nos seus comportamentos, nas imagens que constroem da aula como situação de comunicação, das línguas que lá circulam, da matéria que é ensinada e aprendida. Constituem o núcleo central de uma representação da LCV como não língua e da LP como língua difícil, uma representação que já é social porque se constitui como um entendimento, uma opinião que, diríamos, partilhada por muitos falantes, nativos e não nativos, de ambas as línguas. Araújo & Pinto, num dos estudos realizados sobre as imagens das línguas em comunidades escolares, concluíram que elas merecem ser diagnosticadas e analisadas, *de forma a torná-las transparentes e intervir sobre as normas e valores que as práticas educativas visam promover* (2006: 231).

São esses os elementos que, de forma conjugada, vão determinar o contexto didáctico-pedagógico onde os sujeitos exercem a sua actividade docente: os alunos, com os perfis que tentámos reconstituir a partir dos depoimentos dos sujeitos, situados num ambiente macro de línguas em contacto, e a acção docente, tal como ela é descrita pelos sujeitos, isto é, o currículo vivenciado, que procurámos entender, a partir do modo como os sujeitos dizem que sentem a acção educativa e as estratégias que mobilizam para obter os resultados que perseguem. Uns dizem que a sua actividade enquanto docentes é dificultada por esse contexto, outros, nem por isso, e, no extremo desse *continuum*, situam-se os que a vêem como facilitada.

Os sujeitos que dizem sentir a sua tarefa dificultada justificam-se pelos alunos que têm, com as dificuldades que já elencámos. Nestas situações, normalmente as estratégias mobilizadas têm a ver com o lugar que os sujeitos atribuem à LM nas aulas. Uns a arredam até da comunicação a nível público, crentes de que, quanto mais distante a LM mais ganhos em LP, sobretudo para aqueles que se formam para professor de LP, *não podemos dizer: “agora vou passar para o crioulo porque não consigo expressar em português, não”, Se houver uma situação tão grave em que o português não seja percebido, nunca aconteceu comigo, eu não, quer dizer não haveria problemas em eu falar crioulo na sala de aula mas, é uma opção que eu não gostaria de ter com esses alunos da nossa área sobretudo porque eu acho que eles tinham de ter capacidades antes de chegar até aqui.* Cremos que em causa não está o contexto linguístico em si, mas os alunos e as tais dificuldades que os sujeitos dizem que têm. E porque têm dificuldades em LP, e porque essas dificuldades decorrem do contacto, então uma didáctica da LP, divorciada da LM, é aplicada, por parecer mais efectiva.

Os sujeitos que dizem não sentir a sua acção dificultada pelo contexto demonstram que conhecem o ambiente linguístico em que operam, *os alunos não eram falantes do português como língua materna,*

que a aprendizagem era feita na escola por um período de doze anos ou de doze anos de escolaridade, com uma reduzida carga horária e, portanto, sempre tive isso em consideração na organização do meu processo de ensino (P02) e desenvolvem estratégias que julgam ser as mais adequadas, eu é que tenho que desenvolver estratégias enquanto docente tenho que ir atrás, portanto tenho que ir à procura de metodologias, de formas diferentes de ensinar a língua portuguesa (P14). Algumas das estratégias implementadas visam otimizar a situação de aprendizagem, accionando a didáctica de integração, Portanto, há essas duas línguas, evidentemente, e toda a oportunidade de distinguir duas línguas é considerada, portanto sempre que eu detectava ou percebia dificuldades ou inadequações dos meus alunos resultante de dominarem o crioulo perfeitamente, pelo menos na oralidade, e não o português, eu tirava vantagem pedagógicas e de ensino dessa situação; outros sujeitos mobilizam a LM como recurso para trabalhar sobre a comunicação ou para reflectir sobre a língua, como diz P11 que faz recurso à LM para explicar LP; levo os alunos a reflectir sobre... erros, interferência.

Outros sujeitos colocam em confronto estruturas da LCV, da LP e até da língua brasileira, *trabalho estruturas das duas línguas e até com a língua brasileira, comparando-as, para os alunos verem a diferença (P06); Aproveito, digamos, todas as estruturas linguísticas do cabo-verdiano para ensinar o português (P07).* Esta é uma metodologia que P09 diz não poder aplicar, porque *eu tenho alguma deficiência, em termos de conhecimentos do funcionamento da língua cabo-verdiana, só nesse aspecto (P09).* Como fica claro, as dificuldades sentidas por P09, pelo contrário, não têm a ver com as dificuldades dos alunos, nem com o contexto, mas com dificuldades próprias, *o meu desempenho é dificultado mas não pelos alunos, para mim, por acaso, acho que ele é dificultado, porque acho que há uma parte, na minha formação.* Nesta passagem, P09 revela consciência das necessidades de formação, em LCV, como condição básica para trabalhar num contexto em que a LCV é uma das línguas em jogo, o que

convida a reflectir sobre a necessidade mais global de adaptação da formação dos formadores de professores, como veremos nas propostas dos próprios sujeitos, de que daremos conta no final deste relatório.

Concluímos, com a ideia de que parecem tomar corpo, nas falas dos sujeitos, dois modos distintos de encarar o contexto linguístico, determinantes, cada um à sua maneira, das suas práticas de ensino: um, que o percebe como situação de facto, no qual se integram alunos com um perfil real conhecido previamente e que demanda formas de acção consequentes; outro, que atende ao contexto, isto é, em que existe a consciência da situação, das dificuldades dos alunos, mas a acção docente não é consequente. Em qualquer dos modos identificados, as dificuldades dos alunos estão bem presentes. No primeiro, de acção consequente, a LM é integrada no ensino da LP, com diversas funções. No segundo modo de encarar o contexto, aplica-se uma didáctica da língua que elimina do processo de aprendizagem a LM do aprendente. Num caso, o conhecimento linguístico prévio do aluno é valorizado, noutro não. Estas constatações que têm necessariamente um carácter provisório estão em sintonia com as concepções de ensino que foram discutidas anteriormente, ficando, no entanto, em aberto, o aprofundamento das questões ligadas à problemática da LM, em função da diversidade de contextos em que ela pode ser chamada a intervir, isto é, nos diferentes níveis de ensino.



Capítulo V

Reflexões finais

Concluimos este trabalho com a mesma reflexão que deu mote a esta “aventura”: *il importe de prendre en compte les représentations sociales diversifiées auxquelles donnent lieu les langues et de mettre en rapport ces représentations avec les fonctions et rôles que ces langues peuvent remplir dans la compétence plurilingue d’un individu ou le fonctionnement multilingue d’un groupe social* (Coste, 2001: 9). Significa isto que as políticas linguísticas necessitam de mobilizar o conceito de RS, para que possam ser concebidas de maneira eficaz, antevendo resultados seguros face ao desafio de educar e formar sujeitos, conscientes da sua identidade linguística e cultural e abertos à pluralidade. Por estas palavras, traduzimos o desiderato que Cabo Verde se propõe realizar, o *bilinguismo assumido*, consagrado na estratégia de promoção e valorização da língua cabo-verdiana, como *uma exigência do valor histórico, social, cultural, patrimonial e sentimental das duas principais línguas da nossa vivência antropológica – o Cabo-verdiano e o Português* (Resolução nº 48/2005).

Vencer a batalha do bilinguismo em Cabo Verde passa, entre outras iniciativas, pela explicitação e pela objectivação das representações linguísticas dos falantes relativamente às línguas que constituem o seu repertório linguístico: a língua cabo-verdiana e a língua portuguesa. O papel da escola cabo-verdiana, do ensino e da formação de professores nesta luta, é crucial. É neste contexto que o presente trabalho pretende ser um contributo para o alargamento e o aprofundamento do conhecimento construído sobre essa matéria, traduzindo-se deste modo a sua relevância em termos científicos. Para além disso, e apesar do seu carácter exploratório, este estudo investe na construção de propostas que possam solucionar os “problemas” identificados pelo pesquisador e pelos

próprios sujeitos, na busca de alternativas de intervenção que resultem em ganhos para o sistema educativo e de formação, o mesmo vale dizer, para a sociedade cabo-verdiana. Neste sentido, reside a relevância social deste trabalho, que procurou compreender a natureza das representações que docentes de língua portuguesa e cabo-verdiana do ISE têm do contexto linguístico cabo-verdiano.

Sintetizaremos, a seguir, algumas das conclusões necessariamente provisórias, dado o carácter exploratório do estudo, e que compõem o tal conhecimento a cumular-se a outros possíveis, no âmbito desta problemática. Tentaremos associar a cada “constatação”, recuperada da leitura das falas dos quinze docentes do ISE, sujeitos desta pesquisa, ideias de como agir em termos de concretização da política linguística, tentando conciliar a relevância teórica e a relevância pragmática deste trabalho.

1. Circulam na sociedade cabo-verdiana representações que os falantes de LCV constroem relativamente à sua língua materna, e que se objectivam na opinião que sobre ela expandem, nas imagens que sobre ela constroem, no modo como a nomeiam e a categorizam, mas também representações relativamente à língua segunda, a portuguesa, umas e outras, representações sociais que os actores sociais incorporam no seu conhecimento do senso comum e que ganham variações a nível individual, mas sempre marcadas socialmente. Tais representações não são homogêneas, isto é, são variáveis no tempo e no espaço, mudam em função dos lugares e dos momentos; são múltiplas, no sentido em que propiciam interpretações várias, com espaços de jogo que dão lugar a reconfigurações em situações de deslocação dos objectos das representações, de mudanças de contexto, de novos modos de contacto; a multiplicidade das representações é variável de língua para língua, isto é, no caso em estudo, o capital de representações que a LP tem não é o mesmo capital de representações que a LCV tem, e essa diferença de

capital de representações afecta as próprias representações que os sujeitos formam das línguas.

Neste momento, podemos enunciar medidas de política linguística que se nos afiguram fundamentais para a promoção da LCV e, conseqüentemente, de um bilinguismo mais equilibrado, capaz de preparar o desenvolvimento de uma competência plurilingue, uma das condições para o desenvolvimento pessoal e social dos falantes. Assim, impõe-se:

- Tomar medidas que garantam as necessárias condições subjectivas para que as políticas linguísticas, a educativa e a geral, alcancem os resultados esperados. Para tal, a sociedade deve ser chamada a dar a sua contribuição, participando na construção das decisões, para isso, necessário se torna que seja informada e sensibilizada, visto que *Dans un monde idéal, toute politique linguistique serait le fruit d'un consensus et serai claire et précise, ouverte, stable, réalisable et strictement appliquées* (Ayo, 2004).

2. O desenvolvimento diferenciado das línguas cabo-verdiana e portuguesa, que compõem o contexto linguístico cabo-verdiano, explica-se pelo processo histórico da sua formação, que as coloca em posição de dissimetria funcional, e determina a natureza das opiniões dos sujeitos relativamente a cada uma, a sua avaliação das línguas. Assim, e como se sabe, as línguas actualizam-se na tripla função de representação, isto é, enquanto sistemas semióticos, tendem a *représenter autre chose qu' elle même, de faire sens par des signes, de référer à des objets et à des notions* (Coste, 2001: 16); de comunicação e de expressão. Nas situações de contacto de línguas, como se define o contexto deste estudo, em que os falantes têm à sua disposição duas línguas, com as quais se relacionam de modo diverso, tais funções estão “distribuídas” de maneira diversa, em cada falante. Assim, a LP é, com mais frequência, mobilizada pelos sujeitos na sua função de representação (por exemplo como meio de

acesso ao saber), e menos a LCV, devido à produção científica ainda insuficiente em língua cabo-verdiana, e por ela não estar presente em todos os níveis do sistema educativo; entretanto, para as funções de comunicação e de expressão, a LP é menos usada, em comparação com a LCV. Essas funções são complementares e quase indissociáveis, e através do seu peso, no repertório linguístico dos sujeitos, pode-se estudar como funciona o bilinguismo individual. Assim, visando a meta de um bilinguismo efectivo, impõe-se incluir nesta etapa de preparação para a introdução da LCV na escola, a concepção e a consensualização *d'outils épistémologiques aptes à rendre compte du réseau de relations entre les univers linguistiques placés en confrontation et les stratégies qu'il semble opportun de mettre en jeu* (Dabène, 2001: 46), nomeadamente:

- Adoptar em Cabo Verde um conceito de falante bilingue, com base no conceito de competência plurilingue, conceito que oriente medidas a serem tomadas relativamente ao ensino das duas línguas em presença. Relativamente à LP, não será bastante a revisão de metodologias, mas sobretudo trabalhar em termos dos níveis de competência. Neste contexto, o Quadro Europeu Comum de Referência (2001) pode ajudar a construir um modelo para orientar os trabalhos de pesquisa, suportando a tomada de decisões sobre esta matéria, no que respeita à LCV, à sua introdução como matéria de estudo, como disciplina, no sistema educativo, aliada ou não à história e à cultura nacional, no ensino secundário, a curto prazo, e, a longo prazo, no ensino básico e no pré-escolar, com base em estudos que fundamentem as diferentes opções possíveis de coabitação ou não das duas línguas, no sistema, à luz de experiências de países com contextos similares.

3. As representações que os sujeitos constroem das duas línguas, e do contexto como um todo, só em parte advêm das características “objectivas” de cada uma delas, concorrendo, portanto para essas representações, outros factores que actuam de forma diferenciada, em

função, por exemplo, das experiências de vida, individuais, relevantes nas histórias dos sujeitos, de eventos marcantes ou não, relacionados com uma e outra língua,

Les représentations véhiculées à propos des langues, si elles peuvent avoir quelque rapport intrinsèques de celles-ci, tiennent d'abord à la perception qu'a telle communauté, à un moment et dans un espace donnés, des membres de telle autre communauté, au contact et à distance de laquelle elle se trouve (Coste, 2001: 10).

De uma maneira geral, a língua cabo-verdiana é representada, sobretudo, como língua de pertença dos sujeitos, falantes nativos, com uma função gregária – *d'échange intra-groupe et de confirmation/affirmation de ce groupe* (Coste, 2001:17) e como língua veicular para os sujeitos, falantes não nativos. Nas representações que os sujeitos deixam perceber da língua cabo-verdiana, estão patentes quase todos os traços que comumente são atribuídos às línguas ditas minoritárias: não faz parte do mercado linguístico internacional; surge, por vezes, como parte de um sistema de tipo diglósico, em que a língua portuguesa ocupa o lugar de “língua alta”; língua das trocas informais, e devido ao seu uso em situações de intimidade, ela é a língua dos afectos, aquela que exprime emoções e sentimentos, isto é, relativamente à qual os sujeitos desenvolvem uma maior proximidade sócio-afectiva e identitária, língua esta considerada como não suficientemente desenvolvida para o desempenho de outras funções, dentro e fora do país.

Conclui-se que, nas suas representações, os sujeitos evidenciam alguns objectos relativamente à LCV, como o carácter nacional, informal, ágrafo, e não evocam, subalternizam ou relevam menos outros objectos, tais como a história da LCV, o seu papel identitário, o lugar que ela ocupa na tradição cultural, artística ou literária de Cabo Verde, presente nas tradições orais e na literatura.

Lorsqu' une langue est associée à divers objets de représentations sociales et que ces objets se trouvent dans une configuration où certains deviennent plus visibles que d'autres, des argumentaires (...) auront, selon les cas, tantôt à s'appuyer (...)

sur ces objets de premier plan, tantôt au contraire à déplacer quelque peu l'éclairage et à mettre en évidence tels autres objets laissés auparavant dans l'ombre (Coste, 2001 : 12).

Relativamente ao português, a focalização acontece, do mesmo modo, com ênfase em alguns objectos ou campos das representações da LP: objecto curricular, com uma dimensão instrumental e de ensino/aprendizagem, como língua de saber, pondo em destaque o seu carácter formal, o seu carácter internacional.

Conclui-se, assim, que é necessário agir no campo dessas representações, resgatando para elas todos os objectos relativos às duas línguas, isto é, assegurando um conhecimento mais consequente de uma e outra, que ajude a *déplacer, à nuancer, à transformer les appréhensions stéréotypées, a faire en sorte au moins que les apprenants en aient conscience et sachent les relativiser* (Coste, 2001: 11). Tal estratégia, que poderia ser implementada progressivamente, incluiria as seguintes iniciativas:

- Alargamento do estudo da língua e da linguística cabo-verdiana, com a sua inclusão nos *curricula* de formação de educadores de infância, professores dos ensinos básico e secundário;
- Introdução da LCV nos curricula do ensino secundário, como veículo de transmissão de saberes de outras disciplinas, para tal dotando-a dos instrumentos necessários, para que figure como disciplina nos planos curriculares;
- Desenvolvimento do bilinguismo de intelecção, junto dos alunos do ensino básico, até que estejam criadas as condições para que a LCV seja introduzida como disciplina nos *curricula* do ensino básico;
- Revisão dos *curricula* dos cursos de licenciatura do DLCVP e do DLE do ISE, integrando no estudo da LCV uma visão histórica da língua, identitária e cultural, e a dimensão sócio-afectiva, e como parte integrante do estudo da competência comunicativa, e que abarca *certain basic, convencional, learned, affective relational communicative*

skills that help them [native speakers] interact smoothly, negotiate interpersonal conflicts, and reach different ends in speech (cfe C. Caffi e R. W. Janney, 1994, in Bento & Ferrão, 2001:132-133);

- Reforço de medidas que minimizem as dificuldades em LP de todos os alunos futuros professores, eventualmente, accionando medidas mais eficazes de recuperação à entrada, alargando a permanência da disciplina de LP nos planos curriculares de todas as licenciaturas e revendo métodos de ensino.

4. As concepções de aprendizagem, concretamente, no que diz respeito à língua a ser mobilizada na alfabetização das crianças cabo-verdianas, aliadas às práticas de ensino dos sujeitos, formadores de professores de língua portuguesa, sobretudo, mostram a dissintonia entre um saber e um fazer, em alguns aspectos cruciais do processo que coloca em jogo, línguas e culturas, nomeadamente:

- O centramento do processo mais no objecto de estudo do que no aprendente, com secundarização de aspectos importantes do perfil real, de aprendentes que emergem de um contexto de línguas em contacto, escolarizados em língua não materna e demandando, por isso, práticas condizentes com o contexto, a situação e o aluno;
- Um deficiente investimento no conhecimento prévio dos alunos, linguístico e não linguístico, por um lado; e uma representação negativa, de um modo geral, das interferências linguísticas e/ou o seu tratamento indevido, desintegrado do processo de aprendizagem das línguas em geral; interferências essas que se explicam por vezes, pela proximidade entre as línguas em presença;
- Um certo desinteresse e alguma falta de motivação dos alunos, com consequências na deficiente aprendizagem do português, que se explicam por várias razões, nomeadamente pelas representações fortemente estereotipadas que têm das línguas disponíveis, que hierarquizam segundo o eixo da utilidade/não utilidade, facilidade/não

facilidade; da beleza/não beleza, *toutes notions qui, d' une part, sont soumises à fluctuations quant aux critères de définition et qui, d' autre part, font souvent oublier d' autres facteurs intervenant dans un choix d' apprentissage, tels que l' affirmation identitaire, l' appartenance familiale* (Coste, 2001: 11).

Tais constatações demandam uma mudança nas próprias representações “científicas” identificadas, condição para uma mudança do modo de intervenção e de formação docente, consubstanciada nas seguintes medidas:

- Uma forma mais produtiva de encarar o sujeito falante, na situação de aluno/aprendente, potencializando a bagagem linguística e não linguística de que ele é portador, na sua dimensão temporal e local, e considerando as suas potencialidades em termos de repertório, nele incluindo *les différentes formes de pluralités constitutives de ce répertoire et le configurant de façon dynamique: pluralité des ressources linguistiques, des représentations, des contextes, des stratégies et compétences, qui se distribuent et évoluent dans l' espace et dans le temps* » (Castelloti & Moore, 2004, in Castelloti & Moore, 2006 :58);
- Uma nova abordagem do ensino das línguas, em Cabo Verde, que dê conta da especificidade do contexto sociolinguístico, de línguas em contacto, que mobilize o conceito de competência plurilingue e pluricultural, *enquanto complemento conceptual necessário a políticas linguísticas assentes no respeito pela pluralidade e diversidade das línguas, das culturas e no respeito pelos indivíduos* (Tavares, 2001: 6) e que passa por uma perspectiva nova da disciplina da Didáctica das Línguas, nas instituições de formação de Professores, a Didactologia das Línguas-Culturas, concebida como *discipline d' intervention, prioritairement ciblée sur les acteurs de terrain, dont l'objectif est d'oeuvrer à l'optimisation du processus de transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures* (Cfe Tavares, 2001: 6);

- Uma incursão ao nível da problemática das línguas próximas, buscando linhas de optimização dos resultados de aprendizagem dos alunos, a complementar a orientação contrastiva, muito citada nas falas dos docentes, permitindo focalizar diferenças, mas também semelhanças, na linha do que propõe Dabène, *dans la mesure où elle incite aux comparaisons entre les langues, une approche menée dans cet esprit implique le développement de la réflexion sur les langues objets* (2001: 50) isto é, o desenvolvimento da consciência metalinguística e metacognitiva dos sujeitos que aprendem as línguas e que é tanto mais evidente em situações plurilingues.
- Em sintonia, com essa nova didáctica, explorar as potencialidades das biografias linguísticas dos aprendentes, que têm sido encaradas como instrumentos de formação inovadores no quadro das iniciativas metodológicas recentes em DL, um instrumento para a análise reflexiva e compreensão do processo de construção da identidade dos aprendentes, do ponto de vista pessoal e/ou profissional, *Les biographies langagières permettent de penser les langues comme les éléments inter-reliés dans l'histoire, le répertoire culturel et le bouquet plurilingue du sujet, et contribuent à nourrir la réflexion menée actuellement en didactique, sur le plurilinguisme* (Molinié, 2006: 6).

Estas constituem algumas das propostas construídas com base no cruzamento de preocupações dos sujeitos e da pesquisadora, e que não pretendem ser mais do que um apelo, uma convocação dos professores e comunidades educativas ao debate sobre a questão das línguas e do seu ensino, de modo a que as medidas concretas a colocar no terreno sejam o resultado de uma discussão ampla, participada e comprometida de todos. O seu enquadramento encontrará espaço e terá como pano de fundo as medidas de planificação linguística, de médio e longo prazo consagradas pelos poderes instituídos.

Terminamos a redacção desta dissertação, com uma consciência clara de que muito há por investigar nesta área, tanto a nível dos saberes,

das experiências como a nível das práticas, um terreno fértil para que a praxis seja fonte de um afinamento constante do conhecimento, sempre em (re)construção. Para tanto, e considerando a dimensão do(s) desafio(s), parece desejável o concurso de investigadores, formadores e professores,

num trabalho conjunto, onde seja possível ter em conta a especificidade dos contextos, isto porque não existem respostas definitivas e acabadas aos problemas que levanta a utilização da LM em sala de aula, já que essa utilização é, como vimos, determinada, em grande parte, por aquilo que os professores, enquanto sujeitos falantes, são capazes de fazer com as duas línguas em contacto, numa conjugação das suas competências bilingue e pedagógico-didáctica. Essas competências desenvolvem-se, quanto a nós, numa interacção constante entre as teorias perfilhadas pelos professores (ou que estes julgam perfilhar) e a prática que actualizam todos os dias. (Andrade, 1997: 646)



Bibliografia

ABRIC, J.C. (1989). *L'étude des représentations sociales*. In JODELET, D. (org.) *Les Représentations Sociales*, Paris : PUF, 187-203.

ANÇÃ, M. H. & ALEGRE, T. (2003). A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, 24, 31-38.

ANÇÃ, M. H. (2005). Comentário à conferência de Maria José Grosso: O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas. *Palavras*, 27, 37-39.

ANÇÃ, M.H. (2007). *Ser e estar nas línguas: relato de três mulheres imigrantes em Portugal*. Congresso Educação e Democracia. Aveiro: Universidade de Aveiro, 38-397

Alfabeto Unificado Para a Escrita da Língua Cabo-verdiana (ALUPEC), 1994.

ANDRÉ V. & CASTILLO, D. (2005), The “Competent Foreigner”. A new model for foreign language didactics? in CRAPEL, *Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues Université Nancy 2, France*

http://www.ruc.dk/isok/skriftserier/mobility/mobility2/Andre_Castillo/

Acedido em Maio de 2006

ANDRADE, A. I. (1997). *Processos de Interação Verbal em Aula de Francês Língua Estrangeira. Funções e Modalidades de Recurso ao Português Língua Materna*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ANDRADE, A. I. (2000). Análise das práticas bilingues na sala de aula dos professores de Francês língua estrangeira. in Araújo e Sá, M. H. (org.) *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora, 55-74.



ANDRADE, A.I. & ARAÚJO e Sá, M. H. (2002). *Processos de Interação Verbal em Aula de Línguas*, Lisboa: IIE.

ANDRADE, A. I. *et al* (2006). As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores. in BIZARRO, R. & BRAGA, F. (orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, 179- 191.

ARAÚJO e Sá, M. H & PINTO, S. (2007). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. in BIZARRO, R. (org.) *Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores, 227- 240.

AYO, B. (2004). *Politiques linguistiques*.in *Veus Voices Voces Voix*, Catálogo Forum de Barcelona, Barcelona, 161-167.

BABO, M.A. (2000) *Isto não é uma maçã: Caracterização Etnográfica da Aula de Língua como Instância Comunicativa Específica*. Lisboa: Edições Asa.

BENTO, T. & FERRÃO TAVARES, C. (2001). Marcas de afecto no discurso de professores *native speakers* em sala de aula. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, nº 9, 129-151.

BERTHOUD, A.-C. (2.001). Traces discursives de la construction des représentations. In MOORE, D (coord.) *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage : Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris: Didier, 149-163

BILLIEZ, J. & MILLET A., (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. in MOORE, D. (cood.) *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage : Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris: Didier, 31-49



BIRELLO, M. (2005). *La Alternancia de Lenguas en la Clase de Italiano Lengua Extranjera. Su Uso en las Interacciones en Subgrupos de Alumnos Adultos en Cataluña.*

http://www.tdx.cbuc.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0205107-140710//MB_TESIS.pdf (accedido em 06 de Abril de 2007).

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Boletim Oficial, N° 46, 1ª Série de 14 de Novembro de 2005.

BOURDIEU, P. (1998). *O que Falar quer Dizer*. Lisboa: Difel.

BURGESS, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno*. Oeiras: Celta Editora.

CASTELLOTI, V., COSTE D. & MOORE D. (2001). Le prochain et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage. in MOORE, D. (coord.) *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage : Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris: Didier, 101-131.

CASTELLOTTI, V. & MOORE, D. (2002). *Représentations Sociales des Langues et Enseignements*. Conseil de l'Europe : Strasbourg.

CASTELLOTI, V. & MOORE, D., (2006) Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive. in *Le Français dans le Monde* (39). CLE International, 54-68.

CAVALLI, M., (2005). *Éducation Bilingue et Plurilinguisme – Le cas de Val d'Aoste*. LAL : Langues et Apprentissage des Langues. Paris: Didier.

CAVALLI, M., DUCHÊNE, A. et al (2001). Le bilinguisme: représentations sociales, discours et contextes. In MOORE, D. (coord.) *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 65-99.



Conselho da Europa, (2001). *Quadro Comum Europeu de Referência das Línguas*. Porto: Edições ASA.

COSTE, D. (2001). Diversité des représentations, complémentarité des fonctions: les langues dans une construction du plurilinguisme. *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, nº 9, 9-21.

CUQ, J. P. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris: Asdifle, CLE International.

DABÈNE, L. (1994). *Repères Sociolinguistiques pour l'Enseignement des Langues*. Paris : Hachette.

DABÈNE, L. (2001). L'apprentissage des langues minorées peut-il constituer l'occasion d'un renouvellement méthodologique ?, *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*. nº 9, 45-52.

DUARTE, D. A. (1998). *Bilinguismo ou Diglossia?* Mindelo: Spleen Edições

DUARTE, R. (2002). Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 139-154

DUARTE, R. (2004). Entrevistas em Pesquisas Qualitativas, *Educar*, 24, 213-225.

FLECHTER, P. & MAWHINNEY, B. (1997). *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

FRANCO, M. L. (2004). Representações sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. *Cadernos de Pesquisa*, vol 34. 169-186.



GALLIGANI, S. & MOUSSOURI, E. (s/d). Rapports conflictuels, rapports consensuels entre français-grec et français-espagnol dans le répertoire verbal d'immigrés d'origine grecque et espagnole en France, 367-373.

<http://www.bibliothèque.rfer.org/livre5/I507.pdf> acedido em Maio de 2007

GIL, A. C. (1995). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

GOMBERT, J.-E. (1990). *Le Développement Métalinguistique*. Paris: PUF

HAGÈGE, C. (1985). *L'Homme de Paroles. Contribution Linguistique aux Sciences Humaines*. Paris : Librairie Arthème Fayard.

HAGÈGE, C. (1996). *A Criança de duas Línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

HAMERS, J. F. (2005), Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. In James, C. & Garrett, P., *The Scope of Language Awareness. In Language Awareness in the Classroom*. London: Longamn, 1-11.

JODELET, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. In JODELET, D. (org) *Les Représentations Sociales*, Paris: PUF, Paris, 31-61.

KRASHEN, S. (1989). *Language Acquisition and Language Education*. London.

LANDIM, F. L. P. et al (2006). *Uma Reflexão sobre as Abordagens em Pesquisa com Ênfase na Integração Qualitativo-quantitativa*. Universidade de Fortaleza: RBPS:19 (1), 53-58

LAPLANTINE, F. (1989). Anthropologie des systèmes de représentations de la maladie: de quelques recherches menées dans la France contemporaine réexaminées à la lumière d'une expérience brésilienne. In D. Jodelet (org.) *Les Représentations Sociales*, Paris: PUF, 277-298

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G, BOUTIN, G. (1990). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget



- LÓPEZ, J. M. (1997). *Lenguas en Contacto*. Madrid: Arco/Libros. S.L.
- MARTINS, C. (1997). *Bilinguismo e Manifestações Verbais Bilingues - Uma Breve Sinopse Teórica*. Coimbra
- MATTHEY, M. (2000). Les représentations de l'apprentissage des langues et du bilinguisme dans l'institution éducative. in VÉRONIQUE, D. (coord.) *Didactique des Langues Étrangères et Recherches sur l'Acquisition*. Paris: Didier Érudition.
- MELO, S. (2006). *Emergência e Negociação de Imagens das Línguas em Encontros Interculturais Plurilingues em Chat*. Tese de Doutoramento, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MOLINIÉ, M. (coord.) (2006) *Biographie Langagière et Apprentissage Plurilingue*. Le Français dans le monde. Recherches et Applications. CLE International
- MOORE, D., (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage: itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. In MOORE, D. (coord.) *Les Représentations des Langues et de leur Apprentissage : Références, Modèles, Données et Méthodes*. Paris: Didier, 7-22.
- MOSCOVICI, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In JODELT, D. (org.) *Les Représentations Sociales*, Paris: PUF, 62-86
- MULLER, N. & PIETRO, J.F. (2001). Que faire de la notion de représentation? Que faire des représentations? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage des langues. In MOORE, D. *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 51-64).
- OLIVEIRA, A. M. (2002). Acesso ao léxico e alternância de línguas em bilingues. *Educação & Comunicação*, 7, 86-101.



PRUDENT, L. F., TUPIN, F. & WHARTON, S. (ed.) *Du Plurilinguisme à l'École. Vers une Gestion Coordonnée des Langues en Contextes Éducatifs Sensibles*. Transversales 12 , 271-292

PY, B. (2000) Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. in PY, B. (éd.) *Analyse Conversationnelle et Représentations Sociales*. Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel, 5-20.

Resolução nº48/2005, in Boletim Oficial nº 46, 1ª série, de 14 de Novembro de 2005

SCHIELE, B. & BOUCHER, L. (1989). L'exposition scientifique : une manière de représenter la science. » In JODELET, D. (org) *Les Représentations Sociales*, Paris: PUF, 406-424.

SECA, J.-M. (2002). *Les Représentations Sociales*. Paris: Armand Colin

SEMIN, G. (1989). Prototypes et représentations sociales. In D. Jodelet (org.) *Les Représentations Sociales*, Paris: PUF, 239-251

TAVARES, C. F. (2001). *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*. nº 9, 5-8.

TEIS, D. & TEIS, Mirtes (s/d). *A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa*. www.bocc.ubi.pt Acedido em 30 Abril 2208

VALA, J. (1986). Sobre as representações sociais. *Cadernos de Ciências Sociais* 4, 5-30

VASSEUR, M. T. (2001). Places discursives, imaginaire dialogique et apprentissage de la langue. In MOORE, D. (coord) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 133-148



VÉRONIQUE, D. (2001). Note sur les représentations sociales et sur les représentations métalinguistiques dans l'appropriation d' une langue étrangère. in MOORE, D. (coord) *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*. Paris: Didier, 23-30.

VIEIRA, I. F. (1993). Consciência metalinguística e aprendizagem de uma língua estrangeira. In Sequeira, F. (org), *Linguagem e Desenvolvimento*, Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minh, 33-46.

VILELA, M. (2002) O ensino das “línguas” em ambiente bilingue: o exemplo caboverdiano. in BIZARRO, R & BRAGA, F. (orgs.) *Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores, 178-189.

YIN, R. K. (2005). *Estudo de caso - Planejamento e Métodos*. Portalegre: Artmed Editora.